

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN



ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS DE ÉXITO  
Y FRACASO EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES  
ADVENTISTAS MEXICANAS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS  
REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

POR

GABRIEL D. CAMACHO BOJÓRQUEZ

MAYO DE 2006

RESUMEN

ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS DE ÉXITO  
Y FRACASO EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES  
ADVENTISTAS MEXICANAS

por

Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

Consejero: Víctor Andrés Korniejczuk

## RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

Título: ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS DE ÉXITO Y FRACASO  
EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES ADVENTISTAS MEXICANAS

Nombre del investigador: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

Nombre y título del asesor principal: Víctor Andrés Korniejczuk, Ph.D.

Fecha de terminación: Mayo de 2006

### Problema

Los investigadores en el ámbito de la psicología social y de la psicología de la religión reconocen que las características de quien atribuye y del contexto son variables que influyen en la naturaleza de las atribuciones que las personas hacen al explicar sus éxitos y fracasos. Esta investigación buscó identificar diferencias atribucionales de éxito y fracaso, seculares y religiosas, tomando en cuenta las características de quien atribuye y del contexto, partiendo del modelo de Weiner (1985) y de los postulados de la teoría general de atribución para la psicología de la religión propuestos por Spilka, Shaver y Kirkpatrick (1985).

### Metodología

El estudio fue de tipo transversal, ex post facto, en el que participaron 545 estudiantes: 255 estudiantes de cuatro escuelas adventistas de nivel de educación preparatoria del estado de Sonora y 290 estudiantes de las licenciaturas en psicología y teología de las tres

universidades adventistas mexicanas. En la recolección de los datos se utilizaron dos instrumentos (la escala EAEEA y el SROS). La prueba estadística predominante fue el análisis multivariado de la varianza.

### Resultados

Se encontró que los estudiantes atribuyeron sus éxitos primeramente a la ayuda de Dios y sus fracasos mayormente a la falta de esfuerzo. Se halló diferencia de medias de atribuciones en los grupos conformados por sus características personales (edad y afiliación religiosa) y del contexto (procedencia, institución educativa y lugar de residencia), pero no se encontró diferencia significativa en los grupos conformados por su género ni por tiempo de estudio. También se encontraron diferencias de medias de atribuciones en los grupos conformados por su orientación religiosa.

### Conclusiones

Se puede afirmar que, a excepción de las variables género y tiempo de estudio, existe diferencia de atribuciones de éxito y fracaso, seculares y religiosas, en los grupos de estudiantes conformados por todas las variables seleccionadas. Se ha observado que con las atribuciones de éxito los estudiantes experimentan orgullo y gratitud, en tanto que con las de fracaso experimentan enojo, amargura, culpa y lástima. El estudio sugiere que las instituciones educativas desarrollen programas para asistir a los estudiantes en el afrontamiento de estas experiencias.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS DE ÉXITO  
Y FRACASO EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES  
ADVENTISTAS MEXICANAS

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para obtener el grado de  
Doctorado en Educación

por

Gabriel D. Camacho Bojórquez

Mayo de 2006

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS .....	vii
LISTA DE TABLAS .....	x
AGRADECIMIENTOS .....	xii
Capítulo	
I. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	1
Antecedentes .....	2
Marco conceptual .....	3
Planteamiento del problema .....	7
Propósito de la investigación .....	7
Objetivos de la investigación .....	7
Importancia y justificación del estudio .....	8
Suposiciones .....	10
Limitaciones .....	11
Delimitaciones .....	11
Hipótesis .....	12
Definición de términos .....	13
Organización del estudio .....	14
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	15
Dimensiones causales del modelo de Weiner .....	17
Aplicaciones del modelo de Weiner en educación .....	19
Sesgos atribucionales .....	23
Atribuciones seculares .....	26
Atribuciones por tipo de institución .....	30
El contexto cultural .....	31
El género .....	34
Tendencias actuales .....	37
Atribuciones religiosas .....	39
Resumen .....	48
III. DISEÑO METODOLÓGICO .....	49
Tipo de investigación .....	49
Población del estudio .....	50

Muestra .....	50
Instrumentos .....	52
Validez y confiabilidad de los instrumentos .....	53
Procedimientos para la recolección de datos .....	58
Análisis de los datos .....	59
Procedimientos .....	59
Hipótesis del estudio .....	60
Operacionalización de las variables .....	63
Operacionalización de las hipótesis .....	64
Resumen .....	65
 IV. RESULTADOS .....	 66
Descripción de la población del estudio .....	67
Variables independientes .....	67
Comportamiento de las variables dependientes .....	69
Efectos de las variables demográficas .....	70
Atribuciones de éxito .....	71
Efectos del lugar de procedencia .....	71
Efectos del género .....	75
Efectos de la edad .....	76
Efectos de la afiliación religiosa .....	80
Efectos del tiempo de estudio en escuelas adventistas .....	84
Efectos de lugar de residencia .....	85
Efectos de la institución educativa .....	89
Efectos de la orientación religiosa .....	93
Atribuciones de fracaso .....	96
Efectos del lugar de procedencia .....	96
Efectos del género .....	100
Efectos de la edad .....	102
Efectos de la afiliación religiosa .....	105
Efectos del tiempo de estudio en escuelas adventistas .....	108
Efectos de lugar de residencia .....	111
Efectos de la institución educativa .....	112
Efectos de la orientación religiosa .....	117
Otros hallazgos .....	120
Análisis de las dimensiones de orientación religiosa .....	121
Efectos del lugar de procedencia .....	121
Efectos de la edad .....	123
Efectos de la afiliación religiosa .....	126
Efectos del lugar de residencia .....	128
Efectos de la institución educativa .....	130
Comparación entre los tipos de atribución .....	132
Tipos atribucionales de éxito .....	134
Tipos atribucionales de fracaso .....	141
Comparación entre pares de atribuciones de éxito y de fracaso .....	148
Diferencia entre pares de atribuciones .....	149

Resumen .....	151
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES .....	152
Resumen .....	152
Planteamiento del problema .....	153
Objetivos del estudio .....	153
Metodología .....	154
Análisis de los datos .....	155
Discusión .....	159
Comportamiento de las variables dependientes .....	159
Comportamiento de las variables independientes .....	166
Efectos de las características de quien atribuye .....	166
Efectos del contexto de quien atribuye .....	189
Efectos de la orientación religiosa .....	196
Conclusiones .....	199
Implicaciones .....	202
Implicaciones derivadas del modelo de Weiner .....	203
Implicaciones relacionadas con las estrategias de apoyo .....	207
Recomendaciones .....	209

#### Apéndice

A. INSTRUMENTOS .....	212
B. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO EAEEA .....	219
C. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES .....	234
D. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....	240
E. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS .....	246
F. ANÁLISIS DE ATRIBUCIONES DE ÉXITO: SALIDAS COMPUTARIZADAS .....	249
G. ANÁLISIS DE ATRIBUCIONES DE FRACASO: SALIDAS COMPUTARIZADAS .....	287
H. ANÁLISIS DE DIMENSIONES DE ORIENTACIÓN RELIGIOSA: SALIDAS COMPUTARIZADAS .....	325
I. COMPARACIÓN ENTRE TIPOS DE ATRIBUCIÓN: SALIDAS COMPUTARIZADAS .....	345



J. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO: SALIDAS COMPUTARIZADAS .....	398
LISTA DE REFERENCIAS .....	400
CURRICULUM VITAE .....	421

## LISTA DE FIGURAS

1. Esquematación de la teoría de las atribuciones de Harold Kelley .....	17
2. Clasificación de los factores de influencia en el uso de atribuciones religiosas y no religiosas .....	43
3. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su lugar de procedencia .....	73
4. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su género .....	76
5. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su edad .....	78
6. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su afiliación religiosa .....	82
7. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo de estudio en escuelas adventistas .....	85
8. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su lugar de residencia .....	87
9. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tipo de institución educativa .....	90
10. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito en los grupos conformados por su orientación religiosa .....	94
11. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso en los grupos conformados por su lugar de procedencia .....	98
12. Representación gráfica de los perfiles de medias de fracaso entre los grupos conformados por su género .....	101
13. Representación gráfica de los perfiles de medias de fracaso entre los grupos conformados por su edad .....	103

14. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por su afiliación religiosa .....	106
15. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo de estudio en escuelas adventistas .....	110
16. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por su lugar de residencia .....	112
17. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por institución educativa .....	114
18. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por su orientación religiosa .....	118
19. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su lugar de procedencia .....	122
20. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su edad .....	124
21. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su afiliación religiosa .....	126
22. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su lugar de residencia .....	129
23. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por institución educativa .....	131
24. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su lugar de procedencia .....	136
25. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su género .....	138
26. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su edad .....	139
27. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su afiliación religiosa .....	141
28. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su lugar de procedencia .....	144

29. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su género .....	145
30. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su edad .....	147
31. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su afiliación religiosa .....	149

## LISTA DE TABLAS

1. Clasificación de las causas del éxito y el fracaso de acuerdo con el locus, la estabilidad y la controlabilidad .....	19
2. Causas internas del éxito y el fracaso, clasificadas según la dimensión de estabilidad y controlabilidad .....	21
3. Atribuciones dentro y fuera del grupo en contexto de logro .....	25
4. Distribución del número de alumnos del curso escolar 2004-2005 por institución .....	51
5. Coeficiente Alfa de Cronbach obtenido para cada subescala de la EAEEA .....	56
6. Coeficiente Alfa de Cronbach por subescala de la EAEEA .....	58
7. Coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos para cada subescala de la SROS .....	58
8. Distribución de la población por grupos en número y porcentaje .....	68
9. Análisis descriptivo de las variables de éxito y fracaso .....	70
10. Medias de atribuciones de éxito por grupos conformados por lugar de procedencia .....	73
11. Medias de atribuciones de éxito por grupos de edad .....	78
12. Medias de atribuciones de éxito por grupos conformados por su afiliación religiosa .....	82
13. Medias de atribuciones de éxito por grupos conformados por su tiempo de estudios en escuelas adventistas .....	86
14. Medias de atribuciones de éxito por lugar de residencia .....	88
15. Medias de atribuciones de éxito por institución .....	91
16. Medias de atribuciones de éxito por orientación religiosa .....	95

17. Medias de atribuciones de fracaso por lugar de procedencia .....	98
18. Medias de atribuciones de fracaso por grupos de edad .....	104
19. Medias de atribuciones de fracaso por afiliación religiosa .....	107
20. Medias de atribuciones de fracaso por tiempo de estudio en escuelas adventistas .....	110
21. Medias de atribuciones de fracaso por institución .....	114
22. Medias de atribuciones de fracaso por orientación religiosa .....	119
23. Medias de las dimensiones de orientación religiosa según lugar de procedencia, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto .....	123
24. Medias de las dimensiones de orientación religiosa según la edad, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto .....	125
25. Medias de las dimensiones de orientación religiosa según la afiliación religiosa, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto .....	127
26. Medias de las dimensiones de orientación religiosa según el lugar de residencia, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto .....	129
27. Medias de las dimensiones de orientación religiosa según la institución educativa, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto .....	132
28. Medias de tipos de atribuciones de éxito en la muestra total y en los grupos conformados por las variables demográficas .....	133
29. Medias de tipos de atribuciones de fracaso en la muestra total y en los grupos conformados por las variables demográficas .....	134
30. Medias apareadas de atribuciones de éxito y fracaso por tipo de atribución .....	150
31. Edades correspondientes a las Divisiones de la Escuela Sabática .....	172
32. Clases que se imparten en los clubes por edades .....	172
33. Etapas en el desarrollo de la oración propuestas por Habenicht y Burton .....	177
34. Emociones resultantes de las atribuciones de éxito y fracaso por dimensión causal .....	208

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien me dio su bendición y me acompañó en cada instante de la investigación.

A mi esposa Myriam y a mis tres hijos: Gabriel Ernesto, Mar Isaí y Daniel Arturo, quienes han sido mi inspiración para continuar adelante.

A la Unión Mexicana del Norte, por darme la confianza y la oportunidad de incursionar en estudios doctorales.

A la Universidad de Navojoa, por su apoyo en la fase culminante de esta investigación.

A la Universidad de Morelos, que ha dejado huella en mi formación profesional y en mi vida personal.

Al comité asesor: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk, Dra. Mirtle de Penniecook y Dr. Therlow Harper, quienes me brindaron la asesoría técnica con profesionalismo.

A los administradores de las instituciones participantes en el estudio, por darme todas las facilidades para la recolección de los datos.

A mis familiares, amigos y colegas, que siempre me motivaron para alcanzar esta meta.

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

“Las personas hacen asunto propio el explicar el comportamiento de los demás, y los psicólogos sociales hacen asunto propio el explicar las explicaciones [sic] de las personas” (Myers, 2000). El ser humano busca dar explicaciones a los acontecimientos que suceden en el medio ambiente donde vive, a las conductas de los demás y a sus propias vivencias personales. Especialmente cuando la gente enfrenta situaciones de éxitos o de fracasos cuestiona las razones y las causas de los acontecimientos.

De acuerdo con investigaciones realizadas por Weiner (1979), los estudiantes tratan de responder sus propias preguntas sobre las causas de sus éxitos y fracasos. Weiner asegura que el hecho de que los maestros sepan cómo responden sus alumnos a esas preguntas puede influir en el desempeño futuro de los últimos.

Analizando las implicaciones de la teoría de atribución en el ambiente educativo, Henson y Eller (2000) señalan que los maestros cuentan con una buena plataforma para trabajar con sus alumnos cuando comprenden las razones a las cuales atribuyen sus éxitos y fracasos. Señalan que cuando se enseña a los estudiantes a atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo más que a la falta de capacidad, se puede producir persistencia en ellos. También analizan la forma como pueden actuar los maestros aplicando los principios de la teoría de la atribución para ayudar a los alumnos a mejorar los sentimientos de éxito y fracaso.

La teoría de atribución ha encontrado aplicaciones importantes en el campo de la



educación y continúa ejerciendo influencia en diversas áreas de la psicología social. Los educadores, por medio del estudio de las atribuciones de éxito y fracaso, han logrado una mejor comprensión de la conducta, la motivación, las expectativas futuras y la autoestima de los estudiantes, entre otros temas de aplicación.

### **Antecedentes**

El interés por el estudio de las atribuciones causales surge en una época de cambios en el ambiente de investigación psicológica. En la década de 1950, tanto en el campo de la psicología como en el de la sociología, fue evidente que no se habían logrado los resultados esperados en la intención de consolidar una teoría que diera explicación al comportamiento humano (Alvaro y Garrido, 2003).

Uno de los primeros trabajos relacionados comúnmente con el surgimiento de las teorías atribucionales es el de Heider (1958), quien retomó los principios sobre la percepción y los aplicó al ámbito de la psicología social dando origen a las primeras ideas sobre atribución.

Tras el rápido crecimiento experimentado por la psicología social en los años 60, la década de los 70 dio lugar a un crecimiento sin precedentes en la investigación empírica, que se desarrolló en torno de los procesos de atribución causal. Este interés por la investigación de éxitos y fracasos se debió en gran medida a las investigaciones de Weiner (1971), quien estableció un modelo con dimensiones causales para facilitar el análisis de las explicaciones y estableció relaciones de cada dimensión con aspectos emocionales.

En esa época, en la que abundó el interés por el tema de las explicaciones causales de los éxitos y fracasos, surgieron las primeras iniciativas para extender las investigaciones del campo atribucional hacia la psicología de la religión con la aportación de Proudfoot y Shaver (1975), quienes colocaron las bases para futuros trabajos de investigación sobre atribuciones

en el ámbito religioso, al delinear las posibles aplicaciones de la teoría de la atribución en la psicología de la religión.

Posteriormente Spilka, Shaver y Kirkpatrick (1985) organizaron las ideas teóricas de la psicología social y de la psicología de la religión y enunciaron los axiomas básicos de una teoría atribucional formal para la psicología de la religión, con la finalidad de facilitar la comprobación de estos postulados y la realización de futuras investigaciones. En uno de sus axiomas establecieron los dos factores que ejercen influencia al hacer atribuciones religiosas y no religiosas: factores de quien atribuye (características de quien atribuye y contexto de quien atribuye) y factores del evento (características del evento y contexto del evento).

La presente investigación se realiza tomando como base el modelo de atribuciones de Weiner y para explorar las atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso en los estudiantes de instituciones adventistas, se analizarán los factores de quien atribuye y los factores del evento propuestos por Spilka et al. (1985) en la clasificación de factores que influyen en el uso de atribuciones religiosas y no religiosas como parte esencial de su teoría general de atribución para la psicología de la religión.

### **Marco conceptual**

En tiempos recientes los psicólogos sociales han realizado grandes progresos en analizar cómo las personas explican los sucesos de la vida diaria en términos seculares, formulando lo que conocemos como la teoría de la atribución.

De acuerdo con el modelo de Weiner las personas realizan atribuciones causales, especialmente si se trata de eventos inesperados, negativos o considerados importantes. De acuerdo con este modelo las atribuciones se pueden valorar tomando en cuenta tres dimensiones de la causalidad, cada una de las cuales requiere una correspondencia bipolar: localidad (causas

internas o externas), controlabilidad (controlable o incontrolable) y estabilidad (si la causa es estable o inestable a través del tiempo). Al clasificar las atribuciones en estas dimensiones se ofrece la posibilidad de relacionar cada dimensión con consecuencias correspondientes a la conducta, a las emociones y a aspectos cognitivos y afectivos. La localización se relaciona con el orgullo y la estima propia, la estabilidad con la expectativa de éxito y la indefensión, y la controlabilidad con la vergüenza en el caso de causas incontrolables y con la culpa en casos de causas controlables. Las atribuciones de éxito a causas internas como la habilidad y el esfuerzo tienden a incrementar la autoestima, mientras que las atribuciones de éxito a causas externas como las circunstancias y la suerte producen decrementos en la autoestima. Por el contrario, el fracaso atribuido a causas internas tiende a originar una autoestima más baja que el atribuido a factores externos. Las expectativas de éxito se incrementan cuando las causas de logros ocurridos con anterioridad se perciben como constantes o controlables en un periodo de tiempo. Por otro lado, si el fracaso se atribuye a causas que son percibidas como constantes o incontrolables en un periodo de tiempo, tiende a provocar sentimientos de indefensión (Weiner, 1980, 1985, 1987).

La aplicación de los principios de la atribución en el campo de la religión ha demostrado que esta teoría establece un buen punto de partida para la investigación y el análisis de explicaciones o atribuciones religiosas. Según Spilka et al. (1985), el proceso para hacer atribuciones seculares o religiosas depende de diferentes factores, tales como las características del que atribuye y el contexto en el cual las atribuciones son hechas. Las características del que atribuye tienen que ver con las particularidades que distinguen a las personas y los factores individuales que influyen en la disposición para usar atribuciones seculares o religiosas. Involucran las creencias generales del que atribuye y la importancia que tengan para él los factores

religiosos y no religiosos que mantienen el concepto propio positivo. Por ejemplo, es de esperarse que las personas que poseen una formación religiosa y tienen un lenguaje religioso, manifiesten una tendencia mayor a hacer atribuciones religiosas al explicar sus éxitos y fracasos. El contexto también ha sido considerado como un elemento importante en el proceso de atribución debido a que influye limitando o estimulando varios procesos cognitivos, incluyendo la disponibilidad relativa de explicaciones religiosas y no religiosas. Si las interpretaciones religiosas son frecuentes y se encuentran disponibles al que atribuye, es de esperarse que este tipo de atribuciones sea hecha más fácilmente. A esto se debe que la mayoría de las experiencias religiosas ocurren en contextos religiosos. Por ejemplo, es más probable que las atribuciones religiosas ocurran en las iglesias, durante el estudio de la Biblia o en la oración. Este efecto de contexto en el que ocurren las atribuciones es probablemente responsable del fallo consistente que enfrentan los psicólogos sociales al intentar encontrar atribuciones religiosas en el laboratorio, aun cuando los participantes de la investigación sean altamente religiosos.

Las circunstancias en las cuales se realizan las atribuciones es un campo que presenta oportunidades para la investigación y no ha sido abordado en forma suficiente. Con el interés de revisar la validez de las hipótesis planteadas en la teoría general de la atribución para la psicología de la religión, Lupfer y De Paola (1994) encontraron que las atribuciones religiosas tienen más posibilidades de ser hechas cuando el que atribuye es un cristiano conservador y cuando el evento en el que se realizan evoca valores conservadores cristianos.

De acuerdo con Spilka et al. (1985), en el origen de las atribuciones religiosas y no religiosas interactúan los factores de quien atribuye y los factores del evento. Aseguran que el modelo que ellos proponen puede tener diversas aplicaciones. Por ejemplo, a la luz de su modelo de factores de influencia para atribuciones religiosas y no religiosas, retoman las ideas de

Proudfoot y Shaver (1975) analizando las interpretaciones de los casos de experiencias religiosas presentados por estos últimos. Uno de los casos se refiere a Stephen Bradley, un joven que experimentó palpitations en el corazón después de regresar a casa de un culto de reavivamiento religioso e interpretó su condición como una manifestación del Espíritu. En la aplicación del modelo a este caso, el evento son las palpitations de corazón, el contexto del evento es el culto de reavivamiento que sucede previo a las palpitations y el que atribuye es Stephen Bradley, que tiene la peculiaridad de estar familiarizado con los conceptos religiosos y su lenguaje. El contexto de quien atribuye es el medio ambiente del hogar de Bradley y el hecho de que estaba solo.

Otra historia presentada por Proudfoot y Shaver que ilustra la aplicación del modelo de análisis planteado es el caso de los discípulos de Jesús en el Pentecostés. Lucas relata las explicaciones dadas al evento del derramamiento del Espíritu Santo (Hechos 2) que se da en el contexto de la reciente muerte de Jesús y su indicación a sus discípulos de permanecer juntos y esperar el cumplimiento de la promesa de que recibirían el poder del Espíritu. Los que atribuyen son reconocidos en el relato como dos tipos de personas; de un lado están los que usan atribuciones seculares, que son las personas que no alcanzan a dar explicación alguna y las personas que se burlan acusando a los discípulos. Del lado de las atribuciones religiosas se encuentra Pedro, quien estando relacionado con el conocimiento de las profecías de Joel atribuye el acto al cumplimiento de la Palabra de Dios. El contexto de los que atribuyen es el lugar en el que se da el evento y el origen de los asistentes a las fiestas que se realizaban en esas fechas en Jerusalén.

Continuando con este razonamiento, es posible analizar la forma como interactúan estos factores (de quien atribuye y del evento) en las atribuciones seculares y religiosas que

tienen lugar en el contexto educativo. Con este marco conceptual, en este trabajo se pretende investigar las atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso en estudiantes de diferentes instituciones adventistas de México. El evento está constituido por las situaciones de éxito y fracaso a las que son expuestos los estudiantes en cada institución. Los que atribuyen son los estudiantes, quienes en este caso se distinguen por tener diferentes características personales (género, edad y tiempo estudiando en instituciones adventistas) y de afiliación religiosa. El contexto de los que atribuyen tiene que ver con la institución a la que pertenecen los estudiantes, su lugar de procedencia y el lugar donde viven mientras realizan sus estudios (interno/externado).

### **Planteamiento del problema**

El problema del presente estudio se plantea en la siguiente interrogante: ¿Qué relaciones existen entre las atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso de los estudiantes y sus características personales y las características de las instituciones educativas a las que asisten?

### **Propósito de la investigación**

La investigación tiene el propósito de analizar las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes e identificar la influencia que ejercen las características personales y del contexto en sus atribuciones seculares y religiosas.

### **Objetivos de la investigación**

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Identificar la localización de los factores causales de éxito y fracaso de los estudiantes de cada institución: causas internas (habilidad y esfuerzo), externas seculares (suerte y otras personas) y causas religiosas (ayuda de Dios y respuesta a la oración).

2. Identificar las posibles relaciones entre las atribuciones causales de éxito y fracaso de los participantes (seculares y religiosas) y sus características personales (género, edad, afiliación religiosa y tiempo como estudiante de instituciones adventistas).

3. Identificar las posibles relaciones entre las atribuciones causales de éxito y fracaso de los participantes (seculares y religiosas) y el contexto (procedencia, tipo de institución y lugar de residencia) de los que atribuyen.

4. Analizar las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes en relación con las variables demográficas del estudio.

5. Comparar el comportamiento entre los tipos de atribución (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) en la muestra total y en cada uno de los grupos conformados por las variables demográficas de la investigación.

### **Importancia y justificación del estudio**

La investigación de éxitos y fracasos en el ambiente escolar ha proporcionado valiosas herramientas de apoyo para mejorar la comprensión de las atribuciones de los estudiantes y las implicaciones que guardan con sus emociones y expectativas futuras. La mayoría de estos estudios atribucionales han analizado la forma como los estudiantes explican los éxitos y fracasos en términos seculares. En esta investigación se toman en cuenta tanto las atribuciones seculares como las atribuciones religiosas cuando los estudiantes atribuyen al éxito y al fracaso.

Al estudiar las atribuciones causales de los estudiantes, relacionadas con el tipo de instituciones que se administran en el sistema educativo adventista, se pretende contribuir a una mayor comprensión acerca de la influencia del programa educativo sobre los estudiantes en cada tipo de institución, ofreciendo una nueva perspectiva de análisis.

Según lo declara Farfán (2000), las instituciones educativas adventistas son parte de un

sistema escolar que asegura para su juventud una educación equilibrada, tanto en lo físico como en lo mental, moral, social y vocacional. Educan de acuerdo con la filosofía bíblica, con el propósito de transmitir a los niños y jóvenes el conocimiento de Dios como fuente de todo bien y conceden importancia primordial a la edificación del carácter y al fundamento espiritual de sus estudiantes, haciendo provisión abundante para la adquisición e interpretación de lo que es apropiado, de los conocimientos seculares, para adquirir destrezas en el desarrollo mental, social, vocacional y físico.

White (1988) señala que si la influencia de estos colegios es lo que debiera ser, se esperaría que los jóvenes que son educados allí queden capacitados para percibir a Dios y glorificarlo en todas sus obras.

De acuerdo con White (1979) el yo está siempre listo para atribuirse el mérito por cualquier éxito alcanzado y al exaltarlo se deja de gravar en las mentes la verdad de que Dios está sobre todas las cosas. Relata que cuando Jesús invito a sus discípulos a un lugar apartado para meditar y orar pretendía que ellos aprendieran ante todo, que su fuerza no estaba en sí mismos sino en Dios. Menciona que al notar los discípulos cómo sus trabajos tenían éxito corrían el peligro de atribuirse el mérito a sí mismos y de sentir orgullo espiritual y dice que como los discípulos de Jesús, las personas al tener éxito corren el peligro de confiar en sí mismas y en planes y métodos humanos, en lugar de confiar en Dios. En esas condiciones orarán menos, manifestarán menos fe, perderán de vista la dependencia de Dios y confiarán más en las actividades que realizan para lograr el éxito que en Dios. Por otro lado, al tomar tiempo para orar y estudiar la Biblia se espera que las personas miren más hacia Jesús y perciban el poder de Dios obrando en sus vidas.

En los colegios de Sonora, están representados tres diferentes tipos de colegios



adventistas (colegio misionero, colegio sin internado y colegio con internado) ubicados en tres regiones diferentes (frontera, centro y sur) de un estado que se distingue por su multiculturalismo regional. Las tres universidades adventistas se ubican en tres regiones representativas de las culturas de México (sur, noreste y noroeste) y atienden la demanda de estudiantes de diferentes regiones del país y de estudiantes extranjeros con influencias propias de la cultura de sus lugares de origen.

La diversidad en las características del alumnado que se atiende en cada institución (adventistas, religiosos no adventistas, no religiosos; hombres, mujeres; de nuevo ingreso, de reingreso; externos e internos; nacionales y extranjeros) permitirá analizar la manera como intervienen estas variables distintivas, en las explicaciones causales de los alumnos en diferentes contextos institucionales.

Por otro lado, no hay precedentes sobre investigaciones atribucionales realizadas en los colegios y las universidades adventistas de México. Es importante resaltar que esta problemática no es exclusiva del sistema educativo adventista nacional, ya que también existe un vacío en estudios realizados en México acerca de las atribuciones causales de éxitos y fracasos en estudiantes, relacionadas con las atribuciones seculares y religiosas, a pesar de ser un país con altos índices de religiosidad.

### **Suposiciones**

La investigación se realizará teniendo en cuenta los siguientes supuestos:

1. Los estudiantes explican las causas seculares y religiosas de éxitos y fracasos en forma espontánea.
2. Las personas intentan explicar la razón de los sucesos buscando causas en las conductas propias o ajenas.

3. La teoría de la atribución provee un punto de partida para el análisis de las explicaciones seculares y religiosas.

4. En los procesos atribucionales existe un conjunto de atribuciones que tienen su origen en los conceptos religiosos de los individuos.

5. Los estudiantes tienen una inclinación psicológica para hacer atribuciones seculares y religiosas debido a que en las culturas y en los hogares de donde provienen les han inculcado principios seculares y religiosos.

6. El contexto en el que se realizan las atribuciones puede influir en quien atribuye para hacer atribuciones seculares o religiosas al explicar un suceso, evento o conducta.

### **Limitaciones**

Entre otras limitaciones del estudio, cabe señalar la restricción de la falta de control sobre el número total de la muestra adoptada, debido a la ausencia de un número importante de estudiantes el día de la administración de los instrumentos, como se señala en la descripción de la muestra que figura en el capítulo III.

### **Delimitaciones**

Las delimitaciones del estudio se presentan a continuación:

1. La población que se pretende estudiar comprende solamente alumnos de escuelas preparatorias y universitarios de las licenciaturas en Psicología y Teología.

2. La investigación se realizará únicamente en los cuatro colegios adventistas con escuela preparatoria del estado de Sonora y en las tres universidades adventistas de México.

3. Aunque la teoría de atribuciones es muy amplia y encuentra diversas aplicaciones en el ambiente educativo, sólo se analizarán las atribuciones seculares y religiosas de éxito y

fracaso en relación con las características de la institución educativa a la que asisten los estudiantes y con las características de los alumnos, por ser estas las variables de interés del estudio.

### **Hipótesis**

Las hipótesis de trabajo de la investigación serán las siguientes:

Hi<sub>1</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.

Hi<sub>2</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Hi<sub>3</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Hi<sub>4</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Hi<sub>5</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Hi<sub>6</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los estudiantes.

Hi<sub>7</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los estudiantes.

Hi<sub>8</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados en función de la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes.

Hi<sub>9</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos

conformados por el lugar de procedencia de los estudiantes.

Hi<sub>10</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Hi<sub>11</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Hi<sub>12</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Hi<sub>13</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Hi<sub>14</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los estudiantes.

Hi<sub>15</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes.

Hi<sub>16</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados en función de la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes.

### **Definición de términos**

Algunos términos que se utilizan en esta investigación son los siguientes:

*Teoría de atribución*: Aquella que analiza la manera en que las personas tratan de explicar los sucesos de la vida y cómo se emiten juicios sobre las causas del comportamiento.

*Atribuciones seculares*: Explicaciones que dan las personas acerca de la conducta y sucesos de la vida sin tomar en cuenta factores de tipo religiosos.

*Atribuciones religiosas:* Explicaciones que dan las personas acerca de la conducta y sucesos de la vida tomando en cuenta factores de tipo religioso.

*Colegios adventistas:* Colegios que son administrados por el sistema educativo de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

### **Organización del estudio**

El estudio consta de cinco capítulos. En el capítulo 1 se presenta la introducción y definición del problema de investigación. En el capítulo 2 se presenta la revisión de la literatura que documenta las teorías atribucionales implicadas en la investigación y los aportes de investigaciones realizadas en el ámbito de las atribuciones de éxito y fracaso (seculares y religiosas) que se relacionan con las variables seleccionadas en el estudio.

En el capítulo 3 se presenta el diseño metodológico del estudio en el que se define el tipo de investigación, la población y la muestra. Se presenta además la descripción de los instrumentos, su validez y confiabilidad y los procedimientos utilizados para la recolección y el análisis de los datos.

En el capítulo 4 se describen los resultados obtenidos en el estudio conformados por las estadísticas descriptivas y análisis de frecuencias de las variables dependientes e independientes, las pruebas estadísticas a las que fueron sometidas las variables independientes en la búsqueda de diferencias de perfiles de medias de atribuciones de éxito y fracaso y finalmente se presentan las pruebas estadísticas de hallazgos adicionales.

En el capítulo 5 se presenta el resumen de la investigación, la discusión y las conclusiones, implicaciones y recomendaciones que tienen que ver con los hallazgos del estudio.

## CAPÍTULO II

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

La teoría de la atribución pertenece al campo de la psicología social. Uno de los aspectos que ha sido de interés en el estudio de las atribuciones es tratar de explicar las formas posibles en que las personas perciben las causas de éxitos o fracasos, en especial cuando ocurre algo inesperado o desagradable y en situaciones de logro (Good y Brophy, 1996; Myers, 2000).

Los psicólogos sociales han encontrado que las personas realizan un proceso de evaluación en forma predecible para emitir juicios y dar explicaciones sobre las causas de la conducta. Con esas observaciones han logrado establecer principios que constituyen el fundamento de la teoría de atribución (Morris y Maisto, 2001).

Uno de los primeros aportes sobre atribuciones fue el de Fritz Heider (1958), quien propuso que la forma en que percibimos el mundo social es un reflejo de una psicología ingenua que nos ayuda en nuestras relaciones con los demás. Con estas explicaciones sencillas o ingenuas la persona puede atribuir la conducta a factores internos (la personalidad, la capacidad, las actitudes, etc.) o a factores externos (la situación, el azar, la suerte, etc.).

De acuerdo con Alvaro y Garrido (2003), la obra de Heider, donde hay una especial atención al análisis de las explicaciones causales que siguen al éxito y al fracaso en la resolución de tareas y al análisis de causalidad con atribuciones a factores externos e internos, fue el punto de partida para las teorías de atribución y estableció las bases para las líneas de

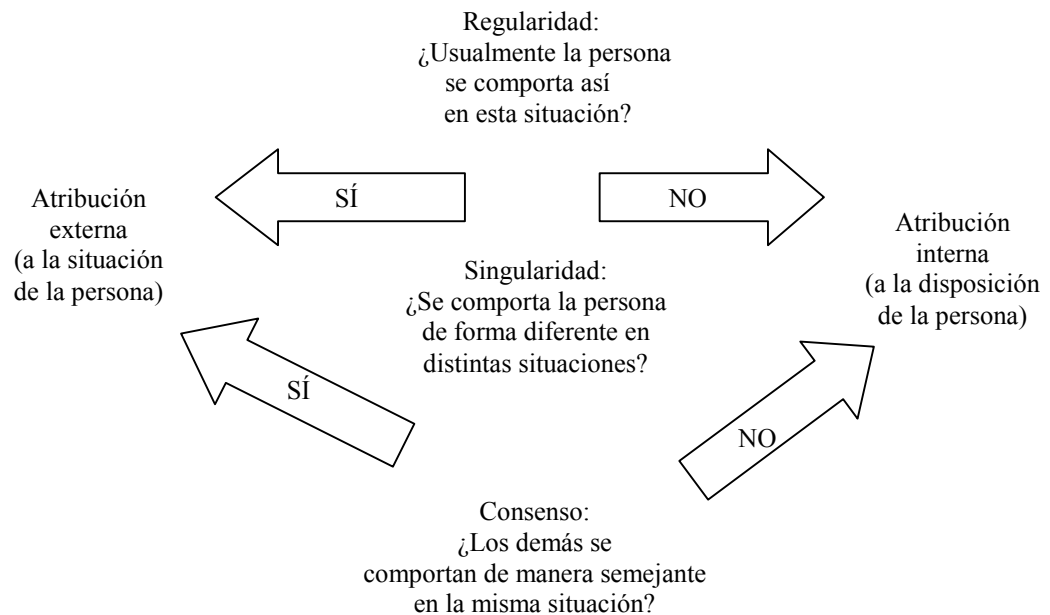
investigación de la psicología social que cobraron renovado interés en los años 70.

A esas primeras observaciones de Heider sobre atribución se debe la difusión de la idea de atribución causal de éxitos y fracasos. De acuerdo con este razonamiento, las causas de éxito y fracaso se explicarían por razones externas o internas (Dorsch, 1994).

Otra aportación importante al desarrollo de las teorías de la atribución fue el modelo propuesto por Harold Kelley (1967, 1973). A partir de las ideas expuestas por Heider, Kelley (1967) propuso una teoría para explicar el proceso de atribución, basándose en el principio de covariación, según el cual un efecto es atribuido a una causa determinada cuando ambos varían interactuando a lo largo del tiempo. De acuerdo con la teoría de Kelley, se utiliza el principio de covariación cuando el que atribuye cuenta con información procedente de la observación del comportamiento de las personas en distintas situaciones. En estas circunstancias el que atribuye utiliza la información con la que cuenta para atribuir, dependiendo de la regularidad, la singularidad y la consistencia de la conducta observada.

En su análisis del principio de covariación, Conde Vieitez (2003) ratifica que cuando se enfrenta a situaciones inesperadas o desagradables y no se cuenta con elementos suficientes para atribuir la conducta de una persona a causas externas o internas, en estas circunstancias las causas covarían con los efectos recurriendo a las tres fuentes de información señaladas por Kelley: consenso, consistencia y distintividad.

Kelley encontró además que en las explicaciones de sucesos diarios las personas con frecuencia dan por descontada alguna causa que tiene que ver con el comportamiento, si otras causas significativas ya se conocen. Así, al atribuir se toma en cuenta la información que se considera relevante y se pasan por alto o se dejan de tomar en cuenta otras posibilidades como se muestra en la Figura 1.



*Figura 1.* Esquemización de la teoría de las atribuciones de Harold Kelley (Myers, 2000, p. 77).

### **Dimensiones causales del modelo de Weiner**

A las teorías clásicas sobre atribución se añadieron nuevas propuestas, que se distinguieron por incluir en las investigaciones atribucionales un mayor interés por las funciones motivacionales y afectivas. Una de estas propuestas fue la de Bernard Weiner (1972), quien retomó las ideas de Heider en la formulación original de su teoría de la motivación del logro y las aplicó al proceso educacional.

Originalmente los factores del modelo de Weiner fueron concebidos en dos dimensiones; locus de control y estabilidad. En la dimensión de locus se identifica la localización de las causas, que permite distinguir entre causas internas y externas. En la segunda dimensión se identifica la estabilidad, la cual se refiere a la permanencia de las causas a través del tiempo, distinguiendo entre las causas estables o inestables (Fullin y Mills, 1995).

Basándose en un estudio realizado con estudiantes estadounidenses y alemanes y



maestros alemanes, Weiner, Heckhausen y Meyer (1972) organizaron un modelo cognitivo de motivación relacionado con causas de éxitos y fracasos. Definieron las dos dimensiones como el locus de control, o lugar donde la persona sitúa la responsabilidad de la acción (interno o externo), y la estabilidad, o persistencia temporal de los factores que determinan las causas (fija o variable), llegando a la conclusión de que el esfuerzo, en las atribuciones, juega un importante papel para determinar la dirección, la magnitud y la persistencia de la actividad orientada al logro.

En otras investigaciones causales, Kun y Weiner (1973) aplicaron un cuestionario a un grupo de estudiantes, que juzgaron la presencia o ausencia percibida de habilidad o esfuerzo. Obtuvieron información acerca de sus resultados (éxitos o fracasos), la dificultad de la tarea (fácil, intermedia, difícil) y el estado de la causa complementaria (habilidad o esfuerzo). Como resultado de este estudio, elaboraron un esquema donde mostraron cómo los estudiantes relacionaron la presencia de habilidad y de esfuerzo con sus resultados de éxito y con la tarea fácil. Por otro lado, relacionaron la ausencia de habilidad y de esfuerzo con sus resultados de fracaso y con la dificultad de la tarea.

Debido a que muchos estudios de psicología motivacional, en el campo de la educación, se habían concentrado solo en el aprendizaje, donde se asumía un concepto mecanicista del hombre, Weiner (1974) ejerció gran influencia para que las investigaciones fueran dirigidas a nuevas áreas, como las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, el desarrollo del logro y las atribuciones causales de éxito y fracaso.

En investigaciones posteriores, Weiner (1979, 1980, 1982) incorpora a su teoría de motivación basada en atribuciones causales de éxito y fracaso, una tercera dimensión denominada controlabilidad, que se refiere al grado de control que la persona puede ejercer sobre los factores

que provocan su comportamiento. De esta forma quedaron definidas tres dimensiones de causalidad: locus, controlabilidad y estabilidad. La Tabla 1 muestra la clasificación de las causas de éxito y fracaso de acuerdo con las tres dimensiones del modelo de Weiner.

### Aplicaciones del modelo de Weiner en educación

En las primeras observaciones acerca de la teoría de la atribución, Frieze y Weiner (1971) encontraron que los éxitos y fracasos se atribuyen principalmente a cuatro factores causales: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. De esta manera, al explicar sus logros, las personas asignan un valor para cada factor, al que atribuyen su éxito o fracaso.

Tabla 1

*Clasificación de las causas del éxito y el fracaso de acuerdo con el locus, la estabilidad y la controlabilidad*

Controlabilidad	Interno		Externo	
	Estable	Inestable	Estable	Inestable
Incontrolable	Capacidad	Estado de ánimo	Dificultad de la tarea	Suerte
Controlable	Esfuerzo	Esfuerzo inmediato	Sesgo del profesor	Ayuda inusual de los demás

*Nota.* Fuente: Henson y Eller, 2000, p. 377.

Estableciendo que los individuos utilizan diversas señales que les dan información para determinar cuál de los cuatro factores es más responsable de un resultado, examinaron las reglas de información, utilización y síntesis empleadas cuando las personas hacen juicios relacionados con sus conceptos de logro. Los cuatro factores tanto para las condiciones de éxito como para las de fracaso se analizaron de acuerdo con la consistencia con resultados en otra gente, consistencia con resultados del pasado, consistencia con resultados en tareas similares

y con la información de resultados inmediatos. Los éxitos pasados fueron categorizados como altamente consistentes con éxitos inmediatos y los fracasos previos fueron altamente consistentes con los fracasos inmediatos. Esta misma consistencia se observa en los resultados referentes a tareas similares. Al observar los resultados inmediatos de éxito y fracaso en relación con los cuatro factores, se observa que la habilidad y el esfuerzo son más fuertes determinantes de éxito que del fracaso. Mientras que la dificultad en la tarea es percibida como causa prominente de fracaso, la tarea fácil es percibida como responsable de los éxitos. De ahí la tendencia a adjudicar los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas.

Es reconocido por Weiner que las tres dimensiones de causalidad afectan una variedad de experiencias emocionales incluyendo enojo, gratitud, culpa, desesperanza, compasión, orgullo y vergüenza (Weiner, 1985), abriendo amplias oportunidades de investigación en áreas ligadas a las emociones personales (Weiner, 1987).

La idea central en el modelo de Weiner es que el tipo de factores que las personas utilizan para explicar el éxito o el fracaso ejerce una gran influencia en la motivación y tiene importantes consecuencias emocionales. La localización de las causas afecta principalmente a la autoestima, de modo que la atribución del éxito a factores internos, como la capacidad, puede reforzar la autoestima, mientras que la autoestima se ve amenazada si se utiliza este tipo de factores para explicar el fracaso. La dimensión de estabilidad es determinante de las expectativas futuras; la atribución del éxito a una causa estable contribuye a aumentar las expectativas de éxito, mientras que si la misma causa estable se utiliza para explicar el fracaso, las expectativas de logro en el futuro disminuyen. El grado de control que la persona percibe también influye en las consecuencias emocionales de éxito o el fracaso. Cuando se trata de atribuciones externas y que están fuera del control propio, la persona siente enfado porque cree que las causas

de su fracaso están fuera de su alcance (Alvaro y Garrido, 2003). Algunas de las implicaciones motivacionales y emocionales señaladas por Alvaro y Garrido se muestran en la Tabla 2.

La dimensión de controlabilidad ha sido relacionada con los sentimientos de culpa, cuando se fracasa en algo que se cree que puede controlarse, y con el orgullo, cuando se tiene éxito en esas mismas condiciones. Fracasar en una tarea incontrolable puede originar vergüenza o rabia en contra de la persona o la institución que tiene el control, mientras que el éxito lleva a las personas a sentir gratitud. Es interesante notar que cuando se atribuye el fracaso a la falta de habilidad la persona responde inicialmente con sentimientos de vergüenza y se disminuye el desempeño. Cuando el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo se experimenta culpa pero se mejora en el desempeño. También esta dimensión parece indicar que el éxito conduce a la elección de nuevos retos y tareas más difíciles (Woolfolk, 1999).

En su análisis de las implicaciones que tiene el modelo de Weiner en la educación, Henson y Eller (2000) puntualizan la importancia que tiene para los maestros comprender las causas a las cuales atribuyen sus alumnos sus éxitos y fracasos.

Tabla 2

*Causas internas del éxito y el fracaso, clasificadas según la dimensión de estabilidad y controlabilidad*

	Estable	Inestable
Incontrolable	Aptitud	Cansancio
Controlable	Esfuerzo Pereza Laboriosidad	Esfuerzo ocasional

*Nota.* Fuente: Álvaro y Garrido, 2003, p. 348.

Los estudiantes con un locus de control interno creen que son responsables de su conducta y de sus propios éxitos y fracasos. Atribuyen sus éxitos y fracasos a su capacidad y esfuerzo. Por otro lado, los estudiantes con locus de control externo creen que su desempeño se debe a la suerte, a la dificultad de la tarea o a otras causas fuera de su control. La gente con locus de control interno elevado será más persistente en las tareas, mientras que las personas que combinan un locus de control externo con sus fracasos pueden desarrollar una condición de indefensión o desamparo. En estas condiciones, los estudiantes pueden creer que de nada valen sus esfuerzos para evitar el fracaso y al paso del tiempo dejarán de buscar el éxito.

Analizando las implicaciones del fracaso de estudiantes afroamericanos que abandonan el colegio en porcentajes mucho más altos que los estudiantes blancos, Weiner (2000) presenta dos posibles hipótesis. En la primera hipótesis señala que cuando el fracaso se atribuye a factores internos (baja habilidad), debido a que se trata de una causa interna y estable se sufren decrementos en la autoestima y se experimenta baja expectativa de éxito, dando como resultado que los estudiantes terminen fuera del colegio. Una segunda explicación desde la perspectiva atribucional sería que los estudiantes atribuyan su fracaso a causas externas (racismo y discriminación). Por tratarse de atribuciones externas, la autoestima se mantiene, pero como las causas son estables las expectativas de éxito bajan. Además, por percibirse como controlados por otros, se genera el enojo. Como consecuencia, los alumnos salen de la escuela.

Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002) señalan que sólo se pueden hacer atribuciones finales de éxito o fracaso cuando se hacen atribuciones internas o externas y atribuciones de estabilidad o inestabilidad. Mientras que las atribuciones internas y externas influyen en la evaluación, las atribuciones estables influyen en las expectativas. Las evaluaciones pueden ser negativas o positivas. Las evaluaciones negativas surgen de atribuciones internas para los

fracasos (poca capacidad o esfuerzo) y externas para los éxitos (tarea fácil o buena suerte). Las evaluaciones son positivas cuando se atribuyen a causas internas los aciertos (mucha capacidad o esfuerzo) y a externas los fracasos (cometido difícil o mala suerte). En relación con la estabilidad, si la causa de éxito o fracaso es estable, es de esperarse que se repita en el futuro, mientras que si la causa es inestable, no se espera que se repita.

En estudios sobre motivación del logro, se ha comprobado que cuando los alumnos interiorizan los fracasos atribuyéndolos a factores personales internos se obtiene como resultado que, cuando el alumno enfrente de nuevo la tarea, prevea un nuevo fracaso, se limite al buscar el éxito, pierda la motivación para hacer frente a las tareas y la disposición para esforzarse por superar los resultados (Pozo, 1999).

### Sesgos atribucionales

Las investigaciones sobre atribuciones han permitido establecer los procesos típicos en las explicaciones causales. Por ejemplo, típicamente los estudiantes exitosos tienden a atribuir sus éxitos a la habilidad y al esfuerzo y sus fracasos a la falta de esfuerzo o al empleo de una estrategia ineficaz. Mientras que los estudiantes que aceptan el fracaso atribuyen sus éxitos a factores externos como la suerte y sus fracasos a falta de capacidad (Pervin, 1998; Valle Arias, González Cabanach, Rodríguez Martínez, Piñeiro Agúin y Suárez Riveiro, 1999).

Varios estudios han confirmado esta tendencia a dar crédito por los éxitos a factores internos y el fracaso a factores externos (Davis y Stephan, 1980; Lannegrand-Willem, Labedan, Pralong y Dumora, 2000; Pérez-García y Sanjuán Suárez, 1999). Esta tendencia, observada en ciertas circunstancias, ha sido considerada por algunos teóricos como un sesgo denominado “sesgo de atribución defensiva”. Este sesgo sucede cuando las personas se sienten motivadas a mostrar un aspecto positivo, para impresionar a otros o para sentirse bien consigo mismos y

con los demás. En esas circunstancias manifiestan un sesgo hacia el interés personal atribuyendo el fracaso personal a factores externos y el éxito personal a factores internos (Morris y Maisto, 2001).

En la teoría de la atribución se ha identificado el “error fundamental de atribución”, que consiste en la tendencia general de la gente a explicar el comportamiento de los demás en términos de causas internas o personales y a subestimar o ignorar los factores externos o ambientales que pudieran estar influyendo en la conducta de la persona observada (Conde Vieitez, 2003).

Las investigaciones sobre las atribuciones han señalado que en muchos de los casos de explicaciones causales las personas no siguen la lógica simple de los principios establecidos en la teoría de atribución. Especialmente las corrientes de la psicología social europea han recomendado que se tomen en cuenta los resultados de investigaciones sobre los sesgos al aplicar el modelo atribucional propuesto por Weiner, a fin de superar las deficiencias señaladas por ellos mismos (Navas, Sampascual y Castrejón Costa, 1995).

Un sesgo identificado como una extensión del error fundamental de atribución es el denominado “error último de atribución” formulado por Pettigrew (1979), en el que se toman en cuenta los patrones observados dentro, fuera y a través de los grupos de individuos que atribuyen. Estas atribuciones intergrupales se refieren a la explicación que asumen los miembros de diferentes grupos sociales de la conducta de miembros de sus propios grupos y de otros. Pettigrew señala que las percepciones entre los grupos son más probables que sucedan que las percepciones dentro de los grupos, especialmente para los individuos involucrados o perjudicados. En estos casos el sesgo se da en dos posibles direcciones: Primero, en los actos percibidos como conductas negativas o antisociales que pueden ser atribuidos a causas

personales o disposicionales. Estas causas internas tienden a ser vistas como características natas y los requerimientos de rol pueden ser pasados por alto. Segundo, en los actos percibidos como conductas positivas o deseables que pueden ser atribuidos a una combinación de atribuciones tales como acontecimientos extraordinarios, la suerte, alta motivación, esfuerzo y situaciones manipulables del contexto.

Con la intención de aclarar las posibles implicaciones del error último de atribución, Hewstone (1990) realizó una revisión de la literatura agrupando sus fuentes de investigación en tres áreas: atribuciones sobre resultados positivos y negativos, atribuciones sobre éxitos y fracasos y diferencias atribucionales entre grupos. Analiza las bases en las que se apoya el error fundamental de atribución y propone una extrapolación del nivel interpersonal al nivel intergrupar para distinguir las atribuciones de éxito y fracaso en grupos tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

*Atribuciones dentro y fuera del grupo en un contexto de logro*

Tipos de resultados	Tipo de actor	
	Dentro del grupo	Fuera del grupo
Éxito	Habilidad (interna, estable, incontrolable)	Esfuerzo (interna, inestable, incontrolable) Buena suerte (externa, inestable, incontrolable) Tarea fácil (externa, estable, incontrolable)
Fracaso	Mala suerte (externa, inestable, incontrolable) Dificultad de la tarea (externa, estable, incontrolable) Falta de esfuerzo (interna, inestable, incontrolable)	Falta de habilidad (interna, estable, incontrolable)

*Nota.* Fuente: Hewstone, 1990, p. 318.



Con esta posición Hewstone establece que claramente existe una variedad de atribuciones intergrupales, tanto para el éxito como para el fracaso, por parte de personas que atribuyen como miembros de un grupo desde dentro y fuera del grupo.

### **Atribuciones seculares**

A partir de la dimensión causal de la teoría de atribución de Weiner, los investigadores han realizado estudios que buscan determinar las causas a las que las personas atribuyen su propio éxito o fracaso.

En el ambiente educativo, se han abordado estudios sobre atribuciones causales desde diferentes enfoques. Algunos estudios interesantes son las investigaciones realizadas para evaluar las atribuciones de los profesores sobre el fracaso de los alumnos y el pensamiento del profesor en los procesos de instrucción y aprendizaje (Artiles, 1998), diferencias atribucionales entre maestros y alumnos (Juvonen, 1998), influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos (Torre Ramírez y Godoy Ávila, 2002), las relaciones entre la controlabilidad de los maestros y las atribuciones de estudiantes con problemas de conducta (Brown, 2003), atribuciones causales de éxito y fracaso en el aprendizaje cooperativo (Chambers y Abrame, 1991), las emociones en el éxito y fracaso académicos (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1993), las causas y emociones experimentadas después de conocer las calificaciones finales de las asignaturas del curso escolar (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1991).

López López (1989) investigó las atribuciones en las teorías educativas desde la perspectiva de los agentes principales de la educación, tomando en cuenta la opinión de padres, maestros y alumnos para explicar las opiniones causales del fracaso escolar. Los padres y profesores, a diferencia de los alumnos, evitan la autoatribución del fracaso escolar. Los tres

agentes causales (alumnos, padres y profesores) atribuyen causalidad alta a la desmotivación, a la poca dedicación del alumno en sus estudios, a las deficiencias del sistema educativo y a la falta de conocimiento de los profesores de la psicología de la juventud actual. Los alumnos y los padres coinciden en que el fracaso escolar se debe, en parte, a la falta de interés de los maestros y de los consejeros. Los padres y los maestros no atribuyen el fracaso escolar a la falta de capacidades intelectuales de los alumnos, sino a su escasa dedicación y adiestramiento para el estudio.

Un estudio similar realizó Fernández (1990), encontrando que ninguno de los agentes atribuye a sí mismos la causa de repetición escolar; el padre lo atribuye al maestro, el maestro al padre de familia y el alumno al maestro.

Interesado en el tema del fracaso escolar y sus efectos psicológicos, Trillo Alonso (1986) realizó un estudio con alumnos clasificados como fracasados, encontrando, salvo por el factor estilo atribucional, las variables relacionadas con el desamparo aprendido, que dan soporte a un estado psicológico caracterizado por una expectativa de incontrolabilidad, a la que van asociadas una disminución de la motivación de logro y de la autoestima, así como un incremento en la ansiedad.

Resultados semejantes revela el trabajo realizado por Montero Burgos (1990), tratando de explicar el bajo rendimiento escolar, desde la perspectiva de la teoría de la indefensión aprendida; en este experimento se observa que la percepción subjetiva de incontrolabilidad, mediada por una atribución causal interna-estable, explica la aparición de síntomas asociados al fracaso escolar y al bajo rendimiento.

Estudios acerca del desamparo aprendido y su efecto sobre el rendimiento académico fueron conducidos por Docampo Chiaromonte (1999), con la finalidad de investigar si el estilo

atribucional interno-externo influía en la indefensión aprendida y en su prevención. Se pidió a un grupo de 192 estudiantes de secundaria que resolvieran anagramas que, dependiendo de la condición experimental, podían tener o no solución. Los resultados mostraron que las tareas que no tenían solución consiguieron producir en los estudiantes un claro efecto de indefensión, independientemente de su estilo atribucional. Cuando los estudiantes lograban resolver una tarea de anagramas antes de los problemas sin solución, no presentaron los efectos de indefensión y mejoraban en el rendimiento posterior.

Kass (2002) analizó el papel de la autoindefensión y de la autoestima como factores psicosociales en pacientes de un hospital de Nueva York. Los participantes fueron pacientes voluntarios que presentaban inexplicables síntomas físicos (somáticos) al aplicarle medicamentos y mostraban altos niveles de autoindefensión y baja autoestima. La información se obtuvo de autoreportes de los pacientes voluntarios e información de los médicos. Ambas fuentes indicaron una relación significativa en las puntuaciones de los síntomas de autoindefensión y autoestima.

Otro de los aspectos psicológicos de interés en las atribuciones causales de éxito y fracaso ha sido el miedo al éxito. O'Connell y Perez (1982) analizaron el miedo al éxito en atribuciones de éxito y fracaso en 87 estudiantes, varones y mujeres de preparatoria y de nivel universitario. Al atribuir el éxito y el fracaso no encontraron diferencias de miedo al éxito entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, notaron que la presencia de miedo al éxito afectó significativamente las atribuciones de éxito y fracaso en la resolución de tareas tanto para los hombres como para las mujeres.

También se han dirigido esfuerzos para identificar las atribuciones de éxito y fracaso desde la perspectiva del actor y el observador (Ender y Bohart, 1974; Kelly, 2002; Yamauchi,

1990), notando que al tomar el papel de observadores, las personas hacen más atribuciones internas que en el papel de actores.

Con la finalidad de analizar los efectos de las autoatribuciones en la teoría de la autoobjetividad en mujeres que toman al mismo tiempo el papel de actor y observador, Kelly (2002) realizó tres estudios para probar que el incremento en la preocupación por el cuerpo como autoobjetividad sería de influencia en las atribuciones y en su propio comportamiento. En los tres estudios se predijo que las mujeres dependerían más de las atribuciones internas que de las atribuciones externas en su comportamiento. Los resultados muestran modesto apoyo a las predicciones, encontrando que generalmente no se observa la posible relación entre autoobjetividad y autoatribución.

Un enfoque que ha ocupado a los investigadores, en el estudio de las atribuciones causales de éxito y fracaso, es el relacionado con las atribuciones de éxito y fracaso ante exámenes (Camuñas, Cano Vindel, Pérez Nieto e Iruarrizaga Diaz, 2000; Camuñas, Cano Vindel, Pérez Nieto y González Ordi, 2002), atribuciones de éxito y fracaso después de los exámenes y las expectativas en futuros exámenes (Aikawa, Mishima y Matsumoto, 1985). También se han investigado las atribuciones percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar, relacionadas con las calificaciones obtenidas en diferentes materias (Manassero y Vázquez Alonso, 1995c) y la influencia de la edad en las atribuciones de responsabilidad y esfuerzo en el desempeño académico en diferentes materias (Ryckman y Mizokawa, 1991).

Algunas investigaciones en el campo de las atribuciones de éxito y fracaso han relacionado la predicción del logro escolar por medio de patrones causales (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1995b), las expectativas futuras ante exámenes relacionadas con atribuciones de éxito y fracaso y el nivel de ego del estudiante (Stojanowska, 1998) y la atribución causal

como determinante de las expectativas (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1995a).

Otros investigadores se han encargado de elaborar modelos sobre las teorías atribucionales de la motivación de logro (Castejón Costa, Navas y Sampascual, 1993; Freeman y Schopen, 1997; Pérez García y Sanjuán Suárez, 2000).

En la búsqueda de las explicaciones causales del logro, se han analizado variables que pueden ser exploradas, como el estilo paternal, el autoconcepto y la orientación de locus de control (McClun y Merrell, 1998) y los juicios entre los conceptos de éxito y fracaso y el fracaso escolar (Solis-Camara y Díaz, 1991).

### **Atribuciones por tipo de institución**

Algunas investigaciones han explorado las posibles diferencias en las atribuciones de éxito y fracaso, entre estudiantes de distintas escuelas (Rojo Calvo, Ferre Rubio y Rubio Jerónimo, 1990).

Reboloso Pacheco y Reboloso Pacheco (1994) compararon las atribuciones de éxito y fracaso en una muestra de estudiantes españoles inscritos en escuelas públicas y privadas. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes de las escuelas públicas atribuyeron a causas internas, mientras que los estudiantes de escuelas privadas atribuyeron a causas externas, notando diferencias de género en las atribuciones.

Singhal (1996) investigó las atribuciones de estudiantes universitarios en dos instituciones con dos orientaciones religiosas diferentes en dos tiempos diferentes. Los resultados indicaron alta consistencia temporal en las creencias atribucionales de los estudiantes pero se observaron variaciones en las atribuciones por instituciones y por religión.

Kirschmann y Roehm (1991) analizaron las atribuciones de estudiantes con edad promedio de 13 años en dos diferentes colegios de Alemania. Los resultados indicaron relaciones

entre el tipo de escuela y la ansiedad experimentada por los estudiantes. Las atribuciones de éxito y fracaso se relacionaron con la orientación de motivación hacia el éxito y fracaso de cada colegio.

Lee (1999) analizó las posibles diferencias de atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes de cuatro escuelas de tres diferentes distritos escolares. Las variables consideradas fueron el género y el nivel de logro en dos materias. Los factores causales tomados del modelo de Weiner fueron habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. El estudio se enfocó en aclarar el rol de los efectos del género en las atribuciones de logro académico en lenguas y matemáticas.

Con el propósito de estudiar los valores de la educación atribuidos por los alumnos de secundaria y analizar las diferencias en su rendimiento académico según el género y la posición social, Gómez Bueno (1995) encuestó 413 alumnos y alumnas de tres diferentes escuelas públicas y privadas de Madrid. Encontró que las condiciones de género son las que más influyen en la forma de atribuir los valores de la educación. Las mujeres observan la educación como un valor central en la construcción de su identidad y se preocupan más por el éxito en sus estudios que los hombres. En cuanto a la clase social, las clases medias valoran más la educación como una inversión para su futuro.

### **El contexto cultural**

Un aspecto que llama la atención en el estudio de las atribuciones causales es la exploración de la variable cultural en las atribuciones de éxito y fracaso. Acerca de este tema, analizando los posibles sesgos en las investigaciones sobre atribución, cuando se toman en cuenta factores culturales, Morris y Maisto (2001) señalan las diferencias notables que se observan en resultados de investigaciones en relación con las tendencias normalmente observadas al aplicar

los principios básicos de atribución en diferentes contextos culturales. Estas observaciones ofrecen un abanico de oportunidades para la investigación sobre el tema en diferentes contextos culturales. Algunos estudios han dirigido su atención a este tema en particular. Tal es el caso de Choi, Nisbett y Norenzayan (1999), quienes analizaron las diferencias de atribuciones al fracaso y al éxito en personas del oeste y del este de Asia, encontrando diferencias significativas relacionadas con los aspectos distintivos de sus culturas. Sobre este tema, un grupo de investigadores unió esfuerzos para realizar un estudio con madres de varias nacionalidades para conocer cómo sus atribuciones de éxito y fracaso podrían tener implicaciones en la formación de sus hijos (Bornstein et al., 1997).

Otros investigadores compararon las atribuciones de éxito y fracaso entre estudiantes universitarios japoneses-estadounidenses y anglo-estadounidenses (Powers, Choroszy y Douglas, 1987) y estudiantes coreanos y estadounidenses (Armbrister, 2000; Armbrister, McCaillum y Lee, 2002) señalando las diferencias en las atribuciones de ambos grupos.

También se han comparado las atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes de diferentes culturas; anglos, negros, hispanos y nativos americanos (Powers y Rossman, 1984). Comparando las atribuciones de éxito y fracaso de estudiantes hispanos y anglos, se ha encontrado que los hispanos son más internos que los anglos. Los hispanos, además, atribuyen su éxito académico más al esfuerzo y menos a la suerte que los anglos (Powers y Wagner, 1983).

Yan y Gaier (1994) realizaron una comparación de atribuciones causales de éxito y fracaso entre estudiantes estadounidenses y asiáticos, chinos, japoneses, coreanos y del sureste de Asia, encontrando diferencias en los patrones de atribución entre ellos. Los estadounidenses atribuyen el logro académico significativamente más a sus habilidades que los asiáticos. Los estadounidenses creen que el esfuerzo se relaciona con el éxito y no tiene que ver tanto con el

fracaso, mientras que los asiáticos le dan igual importancia al esfuerzo tanto para el fracaso como para el éxito. Entre los estudiantes asiáticos aparecen más similitudes en las atribuciones que diferencias.

En una investigación entre estudiantes chinos y de Hong Kong, se encontraron diferencias atribucionales relacionadas con la cultura y la edad (Hau y Salili, 1990), mientras que en un estudio realizado en Israel con estudiantes judíos y árabes, los resultados indicaron grandes efectos de etnicidad y género en las atribuciones causales de éxito y fracaso en exámenes de matemáticas y lengua (Birembaum y Kraemer, 1995).

En un estudio realizado en tres etapas para probar y comparar los modelos de depresión entre estudiantes chinos y americanos, Tally (2002) efectuó un análisis intercultural del estado de depresión tomando como referencia las medidas del Centro de Estudios Epidemiológicos de la Escala de Depresión (CES-D). En el estudio de la segunda etapa se encontraron diferencias interculturales en los síntomas relacionados con la depresión. El amor y la aceptación presentes moderan la relación entre eventos estresantes para los chinos, pero no para los americanos. En el factor atribucional se identificaron atribuciones estables para las causas de eventos estresantes que fueron significativamente relacionadas con las medidas del CES-D.

Reyes (2002) efectuó un estudio con una muestra de estudiantes méxicoamericanos, buscando relacionar el logro académico y atribuciones de éxito con la dificultad y facilidad de la tarea y a variables socioculturales.

En una investigación realizada por Kivilu y Rogers (1998), se analizaron las atribuciones de desempeño en matemáticas, relacionadas a las variables de género y la influencia cultural de diferentes regiones urbanas y rurales de Kenia, encontrando diferencias significativas en los factores de atribución.



## **El género**

El género también ha sido motivo de análisis en diferentes investigaciones de atribuciones causales (Almeida y Kanekar, 1989; Beyer, 1999; Docampo Chiaromonte, 2002; Lara Canto y Figueroa Ortiz, 1991; Lee, 1999; Sweeney, Moreland y Gruber, 1982).

Marín (1989) analizó los efectos del sexo y de la cultura sobre las atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes colombianos y americanos. Los estudiantes hicieron atribuciones sobre el éxito o el fracaso en labores académicas de personas que ellos desconocían y posteriormente hicieron atribuciones acerca de su propio desempeño en las tareas académicas. No se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo en las observaciones de los observadores para el individuo evaluado. Sin embargo, sí se encontraron diferencias atribucionales relacionadas tanto con el sexo como con la cultura al analizar las dos muestras estudiadas. Los estudiantes estadounidenses hicieron atribuciones internas para su propio comportamiento así como para el comportamiento de otros individuos, mientras que los colombianos hicieron atribuciones con un locus de control externo. Las mujeres de ambos países hicieron más atribuciones internas en cuanto a su propio éxito que los hombres, pero este patrón fue lo opuesto para una situación de fracaso.

Laffoon, Jenkins y Tollefson (1989) realizaron un estudio comparativo entre el locus de control y atribuciones de logro en hombres. Dividieron la muestra en tres categorías de sujetos: bajos en logro, logro dado y no dado. Encontraron que en situaciones de éxito las atribuciones a la habilidad en los hombres bajos en logro son significativamente más altas en relación a los otros dos grupos. Las atribuciones de fracaso externas y a la suerte fueron significativamente más altas en los grupos bajos en logro y logro no dado que en el grupo de logro dado.

Travis, McKenzie, Wiley y Kahn (1988) estudiaron una muestra de mujeres y hombres para comparar patrones cognitivos de éxito y fracaso, descritos en términos de estándares de locus (interno-externo), enfoque conceptual (proceso-impacto) y expectativas iniciales (éxito-fracaso). Los patrones fueron clasificados con base en el dominio de logro. Al observar los efectos de sexo y dominio de logro, se encuentra que las mujeres son más sensibles a las diferencias de dominio que los hombres.

Con el interés de identificar relaciones entre el estatus de identidad en el ambiente de la familia, el género, el estilo atribucional y las atribuciones de fracaso, Monestere (2002) aplicó anagramas con diferentes grados de dificultad a 278 hombres y 494 mujeres. El estudio reporta diferencias significativas en el estilo atribucional por género y sugiere atender las diferencias de sexo cuando se investigan los estilos de atribución. Los resultados obtenidos indican que los hombres fueron más internos al atribuir acontecimientos de logro que las mujeres. Se observó, además, una relación positiva significativa entre el estilo atribucional de los adultos jóvenes y la percepción paternal y maternal, tanto en eventos de logro como en eventos interpersonales.

Shukla (1994) examinó el rol del locus de control en una muestra de 80 estudiantes posgraduados, hombres y mujeres. El diseño factorial tomó en cuenta dos niveles de locus de control (interno-externo), dos condiciones (esfuerzo-fortuna) y dos resultados (éxito-fracaso). Los resultados confirman significativas diferencias en las categorías de mujeres y hombres.

Para tratar de diferenciar la influencia del contexto sociocultural y el género en las atribuciones que los participantes hacen sobre la conducta agresiva, Andreu et al. (2002) realizaron una investigación entre universitarios colombianos y españoles de ambos sexos, encontrando efectos significativos del género y del país de procedencia sobre el estilo atribucional.

Farrand (2002) realizó una investigación con estudiantes para conocer las diferencias en las atribuciones por género en casos de éxito y fracaso en la clase de matemáticas. Utilizó una escala atribucional en la que los estudiantes midieron la fuerza de cada atribución con eventos de éxito y fracaso. No encontró diferencias significativas acerca de atribuciones hacia el fracaso por género pero identificó significancia estadística entre las atribuciones de éxito y género. Los hombres atribuyeron sus éxitos en matemáticas a la habilidad significativamente más que las mujeres.

Con la finalidad de conocer la relación entre los factores de autodeterminación, transición educacional y los factores asociados con empleos de éxito en personas graduadas en una escuela para ciegos, Gyles (2002) administró un cuestionario a 28 hombres y 16 mujeres. Las personas dieron información sobre su experiencia en la escuela, sus capacidades y sus atribuciones acerca de sus éxitos en su calidad de empleados después de la escuela. Los resultados de este estudio indican diferencias significativas en las respuestas de los participantes dependiendo del género y la discapacidad. Los hombres mostraron una tendencia hacia la satisfacción en el trabajo más fuerte que las mujeres. En el análisis de correlación entre variables, se encontró que existe una correlación positiva entre la capacitación educacional y las atribuciones sociales de éxito, las atribuciones sociales de éxito y las atribuciones personales de éxito y entre las atribuciones de éxito y las atribuciones educacionales de éxito.

En una investigación realizada con el propósito de examinar la influencia del género en la formación de atribuciones de responsabilidad y esfuerzo y las asociaciones de estas variables con emociones de enojo y simpatía en contextos de apoyo, McGeorge (2003) encontró que el género tiene influencia en las atribuciones de tal forma que los hombres atribuyen con más responsabilidad por sus problemas que las mujeres. En esta muestra de estudiantes varones

y mujeres de tres diferentes universidades, los hombres experimentaron más enojo que las mujeres en contextos de apoyo. El esfuerzo es más notable y consistente en los hombres. Al analizar las relaciones entre simpatía y género, se observó menos simpatía en los hombres que en las mujeres. Por otro lado, los resultados muestran que al proporcionar ayuda, los amigos hombres atribuyeron más control y fueron menos simpáticos (pero no estaban más enojados) que las mujeres amigas.

Otro estudio que ha revelado diferencias atribucionales entre hombres y mujeres es el realizado por Quiles, Leyens, Rodríguez, Betancor y Rodríguez (2003), quienes realizaron un experimento con 53 mujeres y 65 hombres para comprobar si pertenecer a un grupo discriminado o discriminador afecta el tipo de explicaciones a situaciones ambiguas.

### **Tendencias actuales**

Uno de los temas que ha cobrado interés en los últimos años tiene que ver con el estudio del *self*, que se ocupa de analizar las percepciones personales.

Diversas variables relacionadas con los estudios del self han sido motivo de investigaciones atribucionales, destacándose el autoconcepto (Bryan, 1986; Carr y Kurtz, 1991; Caya, 2002; Cooley y Ayres, 1988; Fraker, 1986; Johnson, 1981; Krampen y Zinsser, 1981; Watkins y Gutierrez, 1990), la autoestima (Campbell, 1991; Chandler, Sook Lee y Pengilly, 1997; Scherneck, 1998) y la autodiscrepancia (Kinderman y Bentall, 2000). En tiempos recientes, se estudia el concepto de autoeficacia (Bandura, 1999; Clock, 2000; Poulou y Norwich, 2002; Stajkovic y Sommer 2000).

En el ambiente de la psicometría se han realizado esfuerzos notables que han reforzado las investigaciones atribucionales. Tomando como base el modelo atribucional de Weiner, se han elaborado una gran variedad de instrumentos para medir las atribuciones de éxito y fracaso

(Anderson, Anderson, Fleming y Kinghorn, 1984; Bell y McCallum, 1995; Camuñas et al. 2002; Latta y Patten, 1978; Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1997; Power, Douglas y Choroszy, 1983; Powers y Rossman, 1983; Rapaport, 1980; Reboloso Pacheco y Martínez, 1994; Russell, 1982; Ryckman, Peckham, Mizokawa y Sprague, 1990; Schaufeli, 1988; Sherer, 1982; Sun, Shi y Yuan, 1996; Tremblay, 1999; Vallerand y Richer, 1988).

También se han elaborado escalas para investigar las atribuciones de éxito y fracaso tomando como base el modelo de Weiner, introduciendo variables, como lo son las percepciones de juicio para conocer las dimensiones de estabilidad y de internalidad (Jong, Koomen y Mellenbergh, 1998). En este sentido Vallerand y Richer (1988) trabajaron con una escala para confirmar la validez y confiabilidad del factor de dimensión causal de Weiner en situaciones de la vida real de éxito y fracaso.

Basándose en el modelo de Weiner, Richaud de Minzi (1992) construyó una escala argentina de estilo atribucional con 18 ítemes, en cada uno de los cuales se presentan situaciones (de trabajo, educacionales, familiares, de pareja y generales) y seis posibles causas y una causa abierta (personalidad, esfuerzo, capacidad, estrategia, estado de ánimo e influencia de los otros) que los participantes pueden ordenar de mayor a menor importancia. Esta escala ha mostrado validez y confiabilidad en estudios atribucionales posteriores (Richaud de Minzi y Sacchi, 2000).

En la actualidad se investiga el tema de atribuciones de éxito y fracaso en diversas áreas: (a) con aplicaciones al comportamiento organizacional (Diaz, 2002); (b) analizando el impacto motivacional en el liderazgo (Haahes, 2002); (c) explorando implicaciones en el liderazgo escolar (McCreary, 2002; Pierson, 2002); y (d) realizando estudios de las atribuciones en personas con problemas de alcoholismo (Dempsey, 2002; Gonzalez Prendes, 2002; Lee,

2002), tabaco (Castro Zamudio, Godoy Ávila y Rodríguez Naranjo, 2000) y otras drogas (Perfas, 2002).

El estudio de atribuciones causales de éxito y fracaso ha reportado beneficios significativos en el campo clínico, al analizar los estilos atribucionales como moduladores de agresividad, ira y hostilidad entre los jóvenes (Andreu Rodríguez, Peña Fernández y Graña Gómez, 2000), las implicaciones de los estigmas en la estabilidad y controlabilidad (Weiner, Perry y Magnusson, 1998) y casos de narcisismo relacionados con las atribuciones de éxito y fracaso (Rhodewalf y Morf, 1998). También se han analizado los efectos atribucionales relacionados con la ansiedad (Bandalos, Yates y Christ, 1995), la depresión (Maldonado, Luque y Herrera, 1999), el estrés (González Forteza, Andrade Palos y Jiménez Tapia, 1997) y el perfeccionismo en estudiantes expuestos a tareas estresantes (Whittaker, 2002).

### **Atribuciones religiosas**

Las investigaciones de las atribuciones se han ocupado mayormente del análisis de explicaciones seculares. Los estudios atribucionales en el campo de la psicología de la religión se han realizado en tiempos recientes. Como las investigaciones son escasas, hay grandes oportunidades, especialmente al estudiar las atribuciones de éxito y fracaso en contextos educativos religiosos. Proudfoot y Shaver (1975) llamaron la atención hacia este campo retomando algunos testimonios de personas religiosas en los cuales aplicaron los conceptos atribucionales, demostrando que las teorías de atribuciones constituyen un campo promisorio para el estudio de la religión, ya que favorecen las interpretaciones individuales de las experiencias de los individuos.

De acuerdo con Spilka y Schmidt (1983) las atribuciones religiosas son una función de factores situacionales. Utilizando historias que representaban condiciones positivas y negativas

de tipo social, económico y de salud, midieron el grado en que la gente puede ver cómo Dios está involucrado en sus vidas. Al ser sometidas a este estudio, las personas revelaron sus atribuciones hacia Dios. Las atribuciones variaron, dependiendo de la situación a la que fueron expuestas en la historia.

Algunos investigadores interesados en el tema de las atribuciones religiosas recomiendan tomar en cuenta que, del mismo modo que existen diferencias religiosas individuales y diferentes tipos de creencias acerca de Dios, también existen diferentes maneras de atribuir responsabilidad a Dios por los resultados buenos o malos de la vida (Gorsuch y Smith, 1983).

Ritzema (1979) y Ritzema y Young (1983) encontraron que la tendencia a explicar eventos sobrenaturales por intervención divina se relaciona positivamente con las medidas de creencia y práctica religiosa.

Feather (1983) analizó una muestra de estudiantes mujeres y varones universitarios aplicando la Escala de Ética Protestante para determinar las correlaciones entre el estilo atribucional y los valores éticos protestantes. Los valores protestantes fueron asociados con una mayor frecuencia de desarrollo de atribuciones, pero con menor frecuencia de atribuciones externas.

Al analizar el compromiso religioso, la creencia en el control de Dios, el estilo atribucional y el género, como variables predictoras de actitudes de servicio voluntario en los estudiantes, Bernt (1999) encontró que la creencia en el control de Dios está fuertemente relacionada con la internalidad y con la disposición en los estudiantes hacia el servicio comunitario.

La asociación entre estilo atribucional y desarrollo académico de estudiantes fue investigada por Ward (1992), en un programa de estudios religiosos. Mcelroy (1999) examinó tres diferentes estilos religiosos de solución de problemas y tres diferentes imágenes de Dios

(amoroso, controlador y distante), en problemas de depresión, bienestar y uso de alcohol en estudiantes. La importancia del estudio es el énfasis en el carácter multidimensional de la religiosidad. Recomienda la aplicación de las teorías atribucionales a los problemas cognitivos, afectivos, de conducta y relacionados con Dios.

Mallery, Mallery y Gorsuch (2000) analizaron las atribuciones causales de los estudiantes hacia Dios. En su investigación desarrollan una taxonomía de atribuciones, adaptando el modelo de Weiner, de tres dimensiones (locus, controlabilidad y estabilidad), en siete posibles dimensiones. El locus es analizado en tres dimensiones (localizado en sí mismo, localizado en Dios y localizado en otros). Usando esta misma relación, establecen tres tipos de controlabilidad (control de sí mismo, control de otros y control de Dios). La séptima dimensión considerada es la estabilidad. Las atribuciones fueron agrupadas en una taxonomía de cuatro factores. La tendencia de los participantes a hacer diferentes tipos de atribuciones se relacionó con su religiosidad intrínseca y extrínseca.

El estudio de las explicaciones religiosas ha sido aplicado al análisis de las actitudes de fe en casos de incapacidad (Thorn, Hershenson y Romney, 1994), la creencia religiosa relacionada con problemas socioculturales, como la orientación cívica y de responsabilidad social (Crystal y DeBell, 2002), la orientación punitiva y correccional (Leiber y Woodrick, 1997), la depresión en estudiantes, con problemas de alcoholismo (Mcelroy, 1999), atribuciones religiosas en estudiantes con problemas de alcoholismo (Miner y McKnight, 1999) y otros síntomas depresivos (Maltby y Day, 2000), y atribuciones en casos de creyentes de la Biblia con desórdenes mentales (Stanfield, 2002). También se han analizado las atribuciones como mediadoras entre la religiosidad y la satisfacción matrimonial (Zehrung, 1998).

Corby (2003) examinó los efectos del estrés en 68 familias misioneras integradas por el



esposo, la esposa y por lo menos un hijo. Analizó el efecto de la atribución espiritual como variable mediadora entre el estrés, la comunicación y la satisfacción en las parejas ministeriales. Encontró que la atribución espiritual reduce los efectos del estrés e impacta las variables estudiadas.

Devantier (1977) analizó el estilo religioso en la solución de problemas como una función del bienestar espiritual, locus de control y atribuciones de control de Dios. Encontró que el locus de control por Dios tiene una fuerte asociación con cada estilo religioso para resolver problemas. Todas las variables se relacionan significativamente con el estilo colaborativo. El estilo autodirectivo se relacionó significativamente con todas las variables, excepto con las creencias religiosas y el locus de control del poder de los demás. Las diferencias en el estilo religioso para la solución de problemas se relacionaron con la edad, clase social, raza étnica y filiación religiosa.

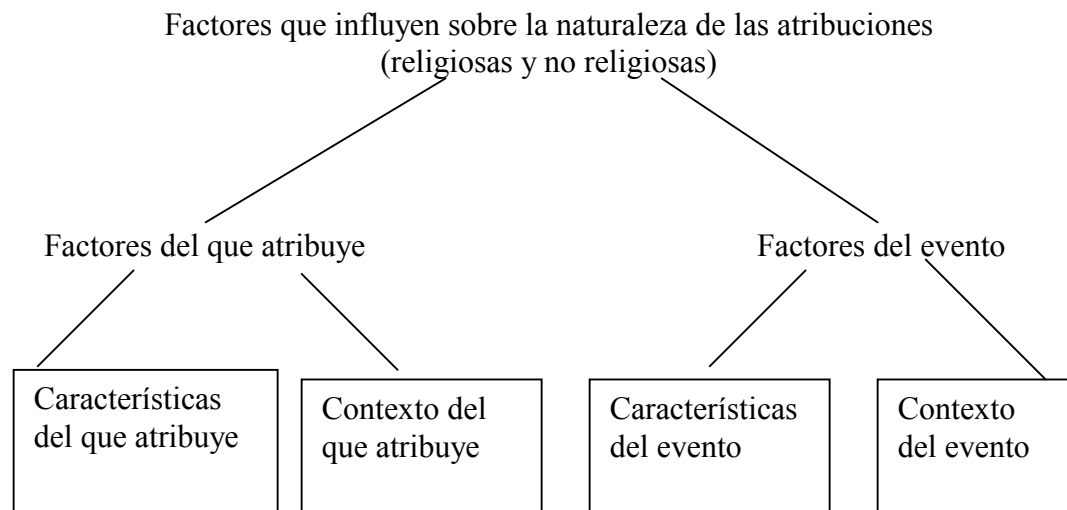
Con el propósito de integrar la teorías de atribución de la psicología social con la psicología de la religión, Spilka et al. (1985) proponen un fundamento teórico común para ambas. Establecen una serie de axiomas para sistematizar el estudio de las atribuciones causales desde la perspectiva de la psicología de la religión y clasifican los cuatro factores de influencia en las atribuciones religiosas y no religiosas: Las características del que atribuye, el contexto del que atribuye, las características del evento y el contexto del evento, tal como se muestran en la Figura 2.

Wikstrom (1987) realizó una investigación de los conceptos básicos de algunas teorías religiosas y sus posibles contribuciones a las teorías de atribución. En su análisis reconoce que existen dos sistemas de medidas en las atribuciones; las religiosas y las profanas. Analiza los cuatro factores de influencia para las atribuciones religiosas y no religiosas determinados por

Spilka et al. y sus implicaciones en el rol de la experiencia religiosa de la vida diaria.

Loewenthal (1985) investigó las atribuciones del compromiso religioso en estudiantes religiosos y no religiosos, para ver las diferencias al asignar causas situacionales y disposicionales hacia la religiosidad. Fueron encontradas diferencias significativas entre ambos grupos. Posteriormente, en estudios similares, Loewenthal y Cornwall (1993) encontraron que las personas religiosas percibieron a Dios como un agente causal, mucho más frecuentemente que las personas no religiosas.

Asonibare (1986) examinó cómo la religión puede relacionarse con el locus de control, comparando una muestra de estudiantes cristianos y musulmanes, llegando a la conclusión de que la variable religiosa es un factor significativo en el locus de control. Los cristianos, más que los musulmanes, atribuyeron el éxito y el fracaso a sí mismos. Los cristianos fueron más internos que los musulmanes al atribuir.



*Figura 2.* Clasificación de los factores de influencia en el uso de atribuciones religiosas y no religiosas (Spilka et al., 1985, p. 7).

Lupfer y Brock (1992) analizaron el uso de atribuciones seculares y religiosas relacionadas con factores causales religiosos (Dios, Satán) o causas seculares (oportunidad, factores disposicionales o situacionales). Al contrario de lo esperado en la investigación, Dios no fue invocado como un agente causal cuando las atribuciones eran hechas por los participantes religiosos, cuando se trató de autoatribuciones, o cuando el actor fue identificado como alguien que nació en el evangelio o siendo cristiano. En las atribuciones hacia Satán, al contrario de lo esperado en la investigación, las atribuciones fueron hechas más en relación con explicaciones de la conducta ligadas a valores seculares que a valores conservadores cristianos. Cuando las personas explicaron sus mismas conductas seculares, la tendencia de los sujetos estuvo más inclinada a atribuir sus actos positivos a factores disposicionales y sus actos negativos a factores situacionales.

Investigando las atribuciones seculares y religiosas en estudiantes universitarios de tres instituciones, Lupfer y De Paola (1994) analizaron las respuestas a 16 preguntas agrupadas en cinco factores: actor (Mary o Mark), tipo de valores evocados (religiosos o seculares), valencia de la acción (positiva o negativa), realización del intento (realizada o no realizada) y perspectiva (cuando se pidió al sujeto que evaluara la conducta del actor o los resultados de la acción). Encontraron que la gente, al explicar la conducta de la vida diaria, se inclina más a invocar atribuciones seculares (específicamente atribuciones de tipo disposicional y situacional) que atribuciones religiosas. Al hacer atribuciones religiosas encontraron que, cuando las acciones se relacionaban con valores religiosos y preceptos conservadores cristianos, las atribuciones de los estudiantes se relacionaban con Dios o con Satán. Cuando las acciones eran aprobatorias, las atribuciones hacia Dios fueron más comunes que cuando eran acciones desaprobatórias.

Lupfer y Tolliver (1996) realizaron un estudio atribucional en el que un grupo de estudiantes de dos universidades daban sus explicaciones a eventos de la vida, alterados y no alterados. Los agentes causales incluidos en el estudio eran religiosos (Dios y Satán), causas naturales (características de los protagonistas y otros autores) y causas no religiosas sobrenaturales (destino y suerte). Las atribuciones hacia Dios fueron más comúnmente hechas cuando los eventos de la vida fueron alterados hacia consecuencias positivas, mientras que las atribuciones hacia Satán fueron hechas cuando los eventos conducían hacia consecuencias negativas. Los resultados de esta investigación confirman que (a) las atribuciones hacia Dios y hacia Satán son más probables que sucedan cuando los que atribuyen son cristianos conservadores, (b) las atribuciones hacia Dios son más probables cuando los resultados son positivos, y (c) las atribuciones hacia Satán son más probables cuando los resultados son negativos. Este estudio verificó que el rol causal de Dios tiende a ser más citado cuando los que atribuyen explican acciones de la vida con resultados favorables.

Con el interés de conocer las atribuciones religiosas y no religiosas, Lupfer y Layman (1996) examinaron las estrategias cognitivas que usa la gente cuando enfrenta hechos naturales religiosos y sobrenaturales no religiosos. Los participantes fueron 102 estudiantes universitarios quienes contestaron un cuestionario de análisis atribucional con 16 preguntas, con las que se medía el grado de control de los participantes sobre cada evento descrito. Los resultados indicaron que cuando la gente explica las causas de conducta ante eventos, sus atribuciones favorecen a quienes cuentan con características sobresalientes para igualar las características sobresalientes del evento a ser explicado sobre aquellos que tienen la capacidad de recuperarse más rápidamente.

Weeks y Lupfer (2000) analizaron las atribuciones en dos grupos de universitarios para

identificar la proximidad de influencia de las atribuciones religiosas en resultados de eventos.

En los dos estudios se presentaron una serie de preguntas donde los participantes identificaron la causa más importante de cada evento. Las preguntas fueron diseñadas de tal manera que los participantes dieran explicaciones religiosas y seculares en sus propias palabras e incrementaran su nivel de atribuciones de inmediatas a próximas y distantes. Se confirmó la primera hipótesis de la investigación al revelarse que el uso de Dios como un agente para las explicaciones es más fuerte cuando la gente se mueve de explicaciones próximas a explicaciones más distantes. Contrario a las expectativas del estudio, las atribuciones a Satán o a eventos no religiosos como agentes causales no presentaron diferencias como una función de su proximidad de influencia, ya que los participantes se inclinaron más a citar a Dios como una explicación distante que como una explicación próxima y por otro lado, los participantes citaron más a Satán o a agentes no religiosos como explicaciones distantes que como explicaciones próximas.

Interesado en conocer las atribuciones de la creencia en Dios, Kenworthy (2003) realizó una investigación abordando las atribuciones de la creencia en Dios desde una triple perspectiva: las explicaciones de las personas sobre sí mismas, las atribuciones de las personas sobre un grupo de personas que tienen sus mismas creencias y las atribuciones de las personas sobre otros grupos que no comparten sus creencias y viceversa. Los participantes fueron estudiantes universitarios de la clase de psicología de una universidad privada (secular) del sur de California. El estudio midió atribuciones externas, internas, emocionales y racionales sobre la creencia en Dios a través de tres niveles de variables: uno mismo, dentro del grupo y fuera del grupo. Los resultados revelaron que las atribuciones de internalidad estuvieron relacionadas positivamente con las atribuciones racionales, pero negativamente con las atribuciones de

externalidad y emocionales. Los participantes reportaron que la creencia o no creencia en Dios fue altamente importante tanto para los creyentes como para los no creyentes. Las comparaciones realizadas entre los grupos revelaron alta atribución de internalidad en los grupos de creyentes al participar en las tres condiciones: autoatribuciones, dentro de un grupo y fuera de un grupo. En contraste, los no creyentes atribuyeron más internamente dentro del grupo que los creyentes fuera del grupo. Los resultados indican que en la condición de autoatribución los participantes, tanto creyentes como no creyentes, atribuyeron más internamente y menos externamente hacia su posición de creencia.

Las investigaciones que se relacionan con el tema de las atribuciones de éxitos y fracasos en el ámbito de la psicología de la religión se deben a Hovemyr (1996b), quien adaptó la Escala Sueca de Orientación Religiosa al contexto cultural de Polonia. Para validar el instrumento examinó la influencia de las variables cultural y religiosa sobre atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes suecos y polacos.

Posteriormente, Hovemyr (1998a) administró la escala de orientación religiosa a un grupo de estudiantes universitarios polacos, religiosos y no religiosos, para conocer sus causas percibidas de éxito y fracaso. Encontró diferencias atribucionales relacionadas con la creencia entre estos grupos; de manera especial, le llamaron la atención las atribuciones de los estudiantes acerca de la oración y la ayuda de Dios.

En un estudio similar, analizando las atribuciones de éxito y fracaso, conforme a los diferentes patrones de orientación religiosa, Hovemyr (1998b) encontró que las personas religiosas que atribuyen sus éxitos a factores externos, como a la ayuda de Dios, las respuestas a la oración o a ambos, muestran altos índices de autoestima.

## **Resumen**

En este capítulo se presentó la revisión de la literatura. Para la formulación de un marco teórico de las variables en estudio se consultaron libros y revistas obtenidos en diferentes librerías y bibliotecas. Se consultaron las bases de datos PSICODOC, PsycINFO, REDINET, EBSCO, TESEO, ERIC, ProQuest y ATLA Religion.

Este proyecto de investigación tiene que ver con las atribuciones causales de éxito y fracaso tomando como base el modelo de Weiner, siguiendo dos enfoques específicos: las atribuciones seculares y las atribuciones religiosas. La investigación busca establecer relaciones entre dichas atribuciones y con las características personales de los estudiantes y las características de los colegios. La literatura que se presenta describe las investigaciones realizadas en estas áreas de estudio.

## CAPÍTULO III

### DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación de las atribuciones de éxito y fracaso ha sido de interés en contextos educativos seculares. La presente investigación se orientó a investigar las atribuciones en diferentes instituciones educativas adventistas, para conocer las posibles diferencias de atribuciones seculares y religiosas de los estudiantes cuando realizan atribuciones de éxito y fracaso.

En este capítulo se presenta la metodología de la investigación. Se describe el tipo de investigación a realizarse, las características de la población y de la muestra, la operacionalización de las variables, los instrumentos para la recolección de los datos, las técnicas y los procedimientos para la recolección y el análisis de los datos, la operacionalización de las hipótesis y las pruebas de significación estadística en cada caso.

#### **Tipo de investigación**

Este trabajo de investigación es de tipo transversal, no experimental, ex post facto. Transversal, porque la investigación se realizó en un tiempo determinado y no hay un seguimiento adicional. No experimental, debido a que no se tuvo control sobre las variables independientes.

Tal como la definen Kerlinger y Lee (2002), la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no



manipulables. En este tipo de investigación el investigador hace inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente.

El estudio fue ex post facto porque se observaron situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. De acuerdo con De la Orden Hoz (1985), lo que distingue a la investigación ex post facto es que se centra en la variable independiente cuyas manifestaciones han ocurrido previamente.

### **Población del estudio**

La investigación se realizó en las tres universidades adventistas de México y en las cuatro instituciones adventistas con preparatoria del estado de Sonora. La unidad de observación fue el estudiante de educación preparatoria de las cuatro instituciones adventistas del estado de Sonora y el estudiante universitario de las licenciaturas en Psicología y Teología de las tres universidades adventistas de México, durante el segundo semestre del curso escolar 2004-2005. En resumen, la población a la cual se refiere el presente estudio está constituida por (a) todos los estudiantes de escuelas preparatorias de las cuatro instituciones adventistas del estado de Sonora y (b) todos los alumnos universitarios del curso regular de las licenciaturas en Psicología y Teología de las tres universidades adventistas de México durante el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005.

### **Muestra**

En virtud de que la unidad de observación de la presente investigación es el estudiante de preparatoria de las cuatro escuelas adventistas del estado de Sonora y el estudiante universitario de las tres universidades adventistas de México, las instituciones se dividieron como

unidades muestrales en dos conjuntos: En el primer conjunto, la población está conformada por 400 alumnos inscritos en las preparatoria de las escuelas adventistas de Sonora durante el segundo semestre del curso escolar 2004-2005. El segundo conjunto está conformado por 378 alumnos inscritos en las tres universidades adventistas de México durante el segundo semestre del curso escolar 204-2005. La información estadística de alumnos de escuelas preparatorias fue proporcionada por la oficina de educación de la Asociación del Noroeste en el estado de Sonora y la información estadística de alumnos universitarios fue proporcionada por las coordinaciones de facultad de las universidades. El desglose de estos datos se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

*Distribución del número de alumnos del curso escolar 2004-2005 por institución*

Instituciones	Alumnos
Preparatorias de Sonora	400
Colegio Nogales	90
Colegio Braulio Pérez Marcio	80
Colegio Obregón	54
Colegio del Pacífico	176
Universidades de México	378
Montemorelos (Teología 112; Psicología 60)	172
Linda Vista (Teología 113; Psicología 49)	162
Navojoa (Teología 32; Psicología 12)	44
Total	778

Buendía, Colás Bravo y Hernández (1998) definen a la muestra como el conjunto de individuos extraído de la población a partir de algún procedimiento específico. Debido a que la población total de estudiantes en el curso regular de escuelas preparatorias adventistas del estado de Sonora durante el ciclo escolar 2004-2005 asciende a 400 alumnos y la población de estudiantes universitarios de las facultades de teología y psicología educativa de las tres

instituciones universitarias a 378 sujetos, se incluyó a la totalidad de los participantes y no se realizaron procedimientos de muestreo.

### **Instrumentos**

En la recolección de datos para la prueba piloto se utilizaron dos instrumentos tipo encuesta para obtener información descriptiva sobre las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes de escuelas adventistas (ver Apéndice A). El primero de los instrumentos es la Escala de Atribuciones en Estudiantes de Escuelas Adventistas (EAEEA), elaborado ex profeso por el mismo investigador para medir las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes. El instrumento consta de 40 ítemes, la mitad de los cuales representan éxitos y la otra mitad fracasos, con los cuales se presenta a los participantes la oportunidad de identificarse con 20 pares de situaciones de éxito o fracaso agrupadas en cuatro secciones o subescalas, que son representativas de áreas que se buscan desarrollar en los estudiantes en este tipo de instituciones (desarrollo físico, académico, espiritual y social) conforme a la filosofía educativa que tienen en común. Del repaso de la literatura se seleccionaron seis posibles causas de éxito y fracaso (habilidad, esfuerzo, suerte, ayuda de otros, ayuda de Dios y respuesta a la oración) que los sujetos pueden ordenar de mayor a menor correspondencia con su experiencia personal en una escala que va del uno al seis.

El instrumento incluye además siete ítemes que tienen como propósito medir las características demográficas de los participantes; para los fines de esta investigación, cuatro tienen que ver con las características del que atribuye (género, edad, afiliación religiosa y tiempo como alumno de escuelas adventistas) y tres tienen que ver con el contexto del que atribuye (procedencia, institución educativa y lugar de residencia).

Para medir la orientación religiosa de los participantes se utilizó la Escala Sueca de

Orientación Religiosa (SROS) utilizada por Hovemyr (1996b) en su disertación doctoral, quien analizó las diferencias individuales en las atribuciones de éxito y fracaso tomando en cuenta diferentes patrones de orientación religiosa en dos diferentes contextos culturales. Esta escala tiene 28 ítemes con tres secciones que agrupan factores internos (I), factores externos (E) y factores de búsqueda (Q). El instrumento emplea una escala tipo Likert y está constituido por 14 ítemes de la Escala de Orientación Religiosa revisada de Allport y Ross (1967) y tiene incorporados seis ítemes del Inventario de Vida Religiosa de Batson y Ventis (1982), un ítem de la Escala de Motivación Intrínseca Religiosa de Hoge (1972) y siete ítemes considerados relevantes en los contextos culturales donde fue aplicado originalmente (con estudiantes suecos y polacos). Con la autorización de la autora, la escala fue traducida del inglés al español con el propósito de aplicarla en el contexto mexicano con estudiantes de instituciones adventistas.

### **Validez y confiabilidad de los instrumentos**

Para determinar la claridad y pertinencia del primer instrumento se contó con la opinión de cuatro especialistas a los que se les entregó un instrumento de análisis que constó de dos secciones (ver Apéndice B). En la primera sección del instrumento de análisis se evaluó la pertinencia y claridad de cada situación a la dimensión correspondiente utilizando una escala del uno al cinco, donde el uno correspondió a una situación muy poco pertinente o clara, en tanto que el cinco correspondió a una situación muy pertinente o clara.

La segunda sección se utilizó para el análisis de los ítemes correspondientes a cada situación. Para evaluar la pertinencia de cada reactivo al tipo de atribución causal correspondiente, se utilizó una escala del uno al cinco, donde el uno correspondió a un ítem muy poco pertinente o claro, en tanto que el cinco correspondió a uno muy pertinente o claro. En ambas

secciones se contó con una columna adicional que los especialistas utilizaron para anotar las sugerencias para corregir o mejorar la pertinencia y la claridad tanto de las situaciones como de los ítemes. Con la evaluación de los especialistas se revisó de nuevo la escala y se hicieron las correcciones de acuerdo con las recomendaciones tanto para las situaciones como para los ítemes.

A fin de confirmar la validez de construcción teórica, Cohen y Swerdlik (2001) recomiendan que el ensayo de la prueba se lleve a cabo en condiciones que sean en lo posible lo más similares a las condiciones en las cuales se aplicará la prueba estandarizada. Tomando en cuenta esta recomendación y contando con la autorización del Departamento de Educación de la Misión de Sinaloa, se administró la prueba piloto a 167 estudiantes de los tres colegios adventistas con preparatoria del estado de Sinaloa, considerando que estos sujetos tenían características similares a la muestra en la que se realizará la investigación.

Una vez recogidos los instrumentos, fueron etiquetados y procesados en el programa estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 10.0.

Los datos fueron recodificados debido a que el orden de prioridad establecido al responder la escala es el inverso al de la valoración del tipo de atribución.

Como lo señalan Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), un supuesto básico del análisis factorial es que existe una estructura subyacente en la serie de variables seleccionadas y el análisis factorial proporciona la base para crear una nueva serie de variables que incorporan el carácter y la naturaleza de las variables originales en una cantidad de nuevas variables más reducida, a fin de reducir los problemas asociados con las cantidades grandes de variables.

Con el propósito de analizar la estructura subyacente en la serie de variables del estudio, se procedió al análisis factorial tanto para las variables de éxito como para las variables de

fracaso, encontrando que los factores estimados y las contribuciones de carga de las variables a los factores, en general, coinciden con la base conceptual del estudio. A continuación se agruparon los datos y se crearon 24 nuevas variables de éxito y 24 nuevas variables de fracaso, tomando en cuenta la plataforma conceptual de la investigación.

Para medir la adecuación de la muestra se utilizó la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin). El coeficiente obtenido fue de .430, agrupando a los 48 reactivos. Al analizar por separado los 24 reactivos de éxito y los 24 reactivos de fracaso, se obtuvo un coeficiente de .466 para éxito y de .414 para fracaso. La prueba de contraste de esfericidad de Bartlett indicó una medida de significatividad de .000 en ambos casos, admitiendo que sí hay correlaciones significativas por lo menos en algunas variables.

Como criterios para definir el número de factores por extraer se utilizaron el criterio a priori, según el cual el investigador ya sabe cuántos factores hay que extraer antes de iniciar el análisis factorial, y el criterio de porcentaje de la varianza. Con el criterio de eliminar los reactivos con carga inferior a .20 y aplicando el método de máxima probabilidad, se encontró que la opción de seis factores establecidos a priori es en la que se observaron las mejores contribuciones de carga de cada variable a los factores y se obtuvo un porcentaje acumulado de varianza de 62% para los reactivos de éxito y 61% para los reactivos de fracaso. Para revisar las cargas factoriales sobre los seis factores, se procedió a examinar las variables con cargas mayores a .20 mediante el método de rotación Varimax con normalización Kaiser, identificando los seis factores resultantes con el nombre correspondiente.

En cuanto a la escala SROS, la prueba de adecuación de la muestra KMO de la prueba piloto dio como resultado un coeficiente de .728, agrupando a los 28 reactivos, lo que indica la posibilidad de proceder con el análisis factorial. La prueba de contrastaste de esfericidad de

Bartlett proyectó una medida de significatividad de .000, indicando la existencia de correlaciones significativas entre las variables.

Para que un instrumento de evaluación pueda tener valor, según lo manifiesta Aiken (1996), debe medir algo en forma consistente o confiable. Por ello se recomienda que uno de los primeros aspectos que deban determinarse en un instrumento de evaluación de elaboración reciente sea su confiabilidad.

Para determinar la confiabilidad de la EAEEA, se aplicó el criterio de Alfa de Cronbach a los datos obtenidos en la prueba piloto. La confiabilidad de la escala total fue determinada en su consistencia interna para cada subescala mediante el coeficiente alfa de Cronbach, encontrándose los valores que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

*Coefficiente Alfa de Cronbach obtenido para cada subescala de la EAEEA*

Factor	Éxito	Fracaso
Habilidad	.7540	.7137
Esfuerzo	.6798	.8239
Ayuda de otros	.7229	.9062
Suerte	.9103	.8876
Ayuda de Dios	.9073	.9062
Respuesta a la oración	.8984	.8967

Se determinó por separado la confiabilidad de la SROS aplicando el criterio de Alfa de Cronbach a los datos de la prueba piloto, dando como resultado en los 28 reactivos un coeficiente alfa de .7023.

El instrumento que fue aplicado a los estudiantes de las tres universidades adventistas de México y a los estudiantes de escuelas preparatorias adventistas del estado de Sonora estuvo

constituido por seis secciones y se presenta en el Apéndice A. En las primeras cuatro secciones se utilizó la Escala de Atribuciones en Estudiantes de Escuelas Adventistas para conocer las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes, presentándoles 20 pares de situaciones de éxito y fracaso con seis posibles explicaciones. Se pidió a los estudiantes que identificaran las posibles explicaciones que darían a cada situación, ordenándolas de mayor a menor según el grado de correspondencia con su experiencia personal, usando una escala que va del uno al seis, donde uno significa mayor correspondencia y seis significa menor correspondencia con su experiencia personal.

En la quinta sección del instrumento se utilizó la SROS para conocer la orientación religiosa de los estudiantes, pidiéndoles que indicaran el grado en que estuvieran de acuerdo o en desacuerdo con las 28 declaraciones relacionadas con los factores internos, externos y de búsqueda de orientación religiosa del instrumento. Para ello se utilizó la siguiente escala: (a) 1: totalmente en desacuerdo, (b) 2: en desacuerdo, (c) 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo, (d) 4: de acuerdo y (e) 5: totalmente de acuerdo.

En la sexta sección del instrumento se buscó obtener la siguiente información demográfica de los estudiantes: Procedencia, género, edad, afiliación religiosa, tiempo estudiando en escuelas adventistas, lugar de residencia e institución educativa.

Se visitaron las siete instituciones y se encuestaron a 545 estudiantes. Esto representó el 70 % de la población del estudio. Con el propósito de determinar nuevamente la confiabilidad de los instrumentos se elaboró una base de datos con el paquete estadístico SPSS para Windows 10.0 y se obtuvieron los coeficientes Alfa de Cronbach para cada escala que se muestra en las Tablas 6 y 7.



Tabla 6

*Coefficiente Alfa de Cronbach por subescala de la EAEEA*

Factor	Éxito	Fracaso
Habilidad	.7750	.7115
Esfuerzo	.7832	.8648
Ayuda de otros	.7641	.6769
Suerte	.9265	.9224
Ayuda de Dios	.9126	.9944
Respuesta a la oración	.9092	.9026

Tabla 7

*Coefficientes Alfa de Cronbach obtenidos para cada subescala de la SROS*

Factor	Alfa de Cronbach
Interno	.7642
Externo	.6306
Búsqueda	.4057

**Procedimiento para la recolección de los datos**

Una vez determinada la validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de los datos, se administró a los estudiantes de las cuatro instituciones con escuela preparatoria del estado de Sonora y a los estudiantes de las licenciaturas en Psicología y Teología de las tres universidades adventistas de México inscritos durante el ciclo académico 2004-2005. Se solicitó permiso por escrito para la aplicación de los instrumentos a los coordinadores de facultad de cada universidad y al director de Educación de la Asociación del Noroeste. Se realizaron llamadas telefónicas para organizar las visitas a las escuelas. Una vez recibida la autorización y establecidos los horarios de aplicación, se realizaron las visitas a cada institución, acudiendo primeramente a una entrevista personal con cada coordinador y director de escuela

para explicar el procedimiento y el tiempo requerido. El investigador visitó personalmente cada aula para administrar los instrumentos en los horarios convenidos. Después de dar las instrucciones a los estudiantes, se otorgó el tiempo para llenar las respuestas a los cuestionarios y se brindó asesoría en aquellos casos que lo necesitaron. Se recogieron los instrumentos revisando que estuvieran contestados correctamente y se etiquetaron para identificar su origen.

## **Análisis de los datos**

### **Procedimientos**

Para la captura de la información y análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 10.0. Se elaboró una base de datos que posteriormente fue recodificada y resumida con la creación de 24 nuevas variables de éxito y 24 nuevas variables de fracaso cuidando conservar la naturaleza y el carácter de las variables originales, conforme al fundamento conceptual del estudio.

Debido a que se buscó identificar diferencias de perfiles de medias entre grupos, la prueba estadística predominante fue el análisis multivariado de varianza (MANOVA). El análisis de los datos se realizó sometiendo a prueba las hipótesis nulas con un nivel de significación de .05, lo que indica que cuando se alcance este nivel, existe un 95% de probabilidades de que los resultados no se deban a error de población.

El procedimiento utilizado para someter a prueba las hipótesis nulas se describe en la Tabla de operacionalización de las hipótesis, en la cual se definen las hipótesis con las variables correspondientes, el nivel de medición y las pruebas estadísticas que se utilizaron para someterlas a prueba (ver Apéndice D).

## Hipótesis del estudio

Para efectuar el presente estudio se declararon las siguientes hipótesis de investigación (Hi) con sus respectivas hipótesis nulas (Ho):

Hi<sub>1</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.

Ho<sub>1</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.

Hi<sub>2</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Ho<sub>2</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Hi<sub>3</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Ho<sub>3</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Hi<sub>4</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Ho<sub>4</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Hi<sub>5</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Ho<sub>5</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos

conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Hi<sub>6</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los estudiantes.

Ho<sub>6</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los estudiantes.

Hi<sub>7</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los estudiantes.

Ho<sub>7</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los estudiantes.

Hi<sub>8</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados en función de la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes.

Ho<sub>8</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados en función de la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes.

Hi<sub>9</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los estudiantes.

Ho<sub>9</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los estudiantes.

Hi<sub>10</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Ho<sub>10</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los

grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Hi<sub>11</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Ho<sub>11</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Hi<sub>12</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Ho<sub>12</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Hi<sub>13</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Ho<sub>13</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Hi<sub>14</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los estudiantes.

Ho<sub>14</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los estudiantes.

Hi<sub>15</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes.

Ho<sub>15</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes.

Hi<sub>16</sub>: Existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados en función de la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes.

Ho<sub>16</sub>: No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados en función de la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes.

### Operacionalización de las variables

En la Tabla de operacionalización de las variables se definen conceptual y operativamente las variables del estudio seleccionadas (ver Apéndice C). Las variables dependientes se agruparon en dos categorías: La primera categoría se refiere a las atribuciones de éxito y la segunda a las atribuciones de fracaso de los participantes.

Se define a las atribuciones de éxito como las explicaciones que dan las personas acerca de sus éxitos y a las atribuciones de fracaso como las explicaciones que dan las personas acerca de sus fracasos. Partiendo del repaso de la literatura y en congruencia con las seis estructuras subyacentes resultantes del análisis factorial de la prueba piloto, se identificaron para esta investigación las siguientes seis variables dependientes: dos causas internas (habilidad y esfuerzo), dos causas externas (suerte y otras personas) a las que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos y dos causas que, para efectos de esta investigación, son reconocidas como causas religiosas (ayuda de Dios y respuesta a la oración).

La habilidad se define conceptualmente como la capacidad específica requerida para ejecutar una tarea en forma competente en una situación dada.

El esfuerzo se define conceptualmente como la dedicación individual requerida para el logro de una tarea en una situación dada.

La ayuda de otros se define conceptualmente como el apoyo de otras personas para cumplir con una tarea en una situación específica.

La suerte se define conceptualmente como la intervención de elementos fortuitos para ejecutar una tarea en una situación dada.

La ayuda de Dios se define conceptualmente como la intervención divina para realizar una tarea en una situación determinada.

La respuesta a la oración se define conceptualmente como la dedicación individual a la práctica de oración para el logro de una tarea en una situación dada.

En la definición instrumental se estableció que cada variable está conformada por cuatro subescalas, que a su vez están constituidas por cinco ítems del instrumento, los cuales corresponden a las cuatro dimensiones del estudio (desarrollo físico, social, académico y espiritual).

Las variables independientes son ocho. Cuatro tienen que ver con las características del que atribuye (género, edad, afiliación religiosa y tiempo estudiando en escuelas adventistas) y tres tienen que ver con el contexto del que atribuye (procedencia, institución educativa y lugar de residencia). La octava variable independiente analizó la orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes. La definición conceptual, instrumental y operacional de las variables independientes se presenta en el Apéndice C.

#### Operacionalización de las hipótesis

Para cada hipótesis de trabajo se plantea una hipótesis nula ( $H_0$ ), haciendo un total de 16 hipótesis que se analizaron en dos categorías (de éxito y fracaso), conformadas por ocho hipótesis referidas a las atribuciones de éxito y ocho a las de fracaso. Las hipótesis nulas se sometieron a prueba con un nivel de significación de .05, lo que significa que cuando se alcanza

ese nivel existe un 95% de probabilidades de que los resultados no se deban a error de población. La operacionalización de las hipótesis se presenta en el Apéndice D. En ella se identifican las hipótesis nulas, las variables que intervienen en cada una de ellas, su nivel de medición y las pruebas estadísticas que se aplicaron en el estudio.

### **Resumen**

En este capítulo se presentó el diseño metodológico de la investigación. Se describió el tipo de investigación que se realizó y se estableció que se trata de un estudio transversal, no experimental, ex post facto.

Se describieron las características de la población y de la muestra. Se presentó el proceso para la elaboración de los instrumentos de medición, su validez de constructo y confiabilidad.

Se definió el proceso para la administración del instrumento en la prueba piloto, los procesos de captura y análisis de los datos.

Se describieron las técnicas y los procedimientos para la recolección y el análisis de los datos. Se declararon las hipótesis de investigación y sus respectivas hipótesis nulas. Se describió la operacionalización de las variables de investigación con su correspondiente definición conceptual, nivel de medición e instrumentación.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron en el análisis de los datos de esta investigación. El estudio se realizó tomando como unidad de observación a los estudiantes de escuelas adventistas con preparatoria del estado de Sonora y a los estudiantes de las tres universidades adventistas de México inscritos en las facultades de Psicología y de Teología durante el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005.

Aquí se presentan y analizan los resultados obtenidos al someter a prueba las hipótesis del estudio, en las que se declara la existencia de diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito y fracaso entre los grupos determinados por cada variable independiente. El capítulo se divide en tres secciones: En la primera sección se presentan las estadísticas descriptivas y el análisis de frecuencias de las variables demográficas de los sujetos participantes en la investigación, que comprenden (a) características de los que atribuyen (género, edad, afiliación religiosa y tiempo de estudio en escuelas adventistas) y (b) contexto de los que atribuyen (procedencia, institución educativa y lugar de residencia). Se presentan también las estadísticas descriptivas de las variables dependientes, que comprenden (a) atribuciones seculares (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros y suerte) y (b) atribuciones religiosas (ayuda de Dios y respuesta a la oración) y los datos obtenidos al medir la orientación religiosa de los participantes (interna, externa y búsqueda).

En la segunda sección se presentan las pruebas estadísticas a las que fueron sometidas

las variables de estudio, en la búsqueda de diferencias de perfiles de medias de atribuciones de éxito y fracaso entre los grupos conformados según las categorías de las variables independientes. En este caso las variables dependientes son las atribuciones de éxito y fracaso expresadas por los estudiantes y que se han constituido en seis variables de éxito y seis variables de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración). En la tercera sección se presentan otros hallazgos que fueron considerados por su importancia al aportar datos que complementan los resultados obtenidos en la investigación.

### **Descripción de la población del estudio**

Se buscó encuestar a 778 alumnos matriculados en el segundo semestre en las siete escuelas seleccionadas, conforme a la información proporcionada por los coordinadores de facultades y por el director de Educación del estado de Sonora. Al visitar las aulas sucedió que algunos alumnos no estaban presentes en ese período debido a que eran alumnos irregulares, tenían prácticas programadas en ese horario o por ausencia a la clase. Fueron encuestados un total de 545 alumnos (un 70% de la población) en las diferentes instituciones educativas.

### **Variables independientes**

En la Tabla 8 se presenta la distribución de la muestra de la investigación, tanto en número como en porcentaje, con respecto a cada una de las variables demográficas del estudio y las salidas computarizadas de las estadísticas se presentan en el Apéndice E.

Al analizar el lugar de procedencia, fue notorio que el 50.6% de los sujetos son originarios del norte de México. Esto se debió a que los alumnos de las preparatorias del estado de Sonora en general son alumnos de la región.

Tabla 8

*Distribución de la población por grupos en número y porcentaje*

Grupos	N	%
<b>Procedencia</b>		
Norte de México	276	50.6
Centro de México	80	14.7
Sur de México	171	31.4
Extranjero	18	3.3
<b>Género</b>		
Masculino	312	57.2
Femenino	233	42.8
<b>Edad</b>		
De 15 a 17 años	180	33.0
De 18 a 20 años	176	32.3
De 21 años en adelante	189	34.7
<b>Afiliación religiosa</b>		
Adventista	449	82.4
Otra religión	84	15.4
No religioso	12	2.2
<b>Tiempo de estudio</b>		
De 1 a 2 años	166	30.5
De 3 a 5 años	139	25.5
De 6 a 7 años	55	10.1
De 8 años en adelante	185	33.9
<b>Lugar de residencia</b>		
Interno	201	36.9
Externo	343	62.9
<b>Institución</b>		
Colegio del Pacífico	107	19.6
Colegio Obregón	32	5.9
Colegio Braulio P. Marcio	61	11.2
Colegio Nogales	55	10.1
Universidad de Linda Vista	94	17.2
Universidad de Navojoa	43	7.9
Universidad de Morelos	153	28.1

Al observar los resultados de frecuencias se encontró que el porcentaje de hombres (57.2%) es ligeramente mayor que el porcentaje de mujeres (42.8%), mientras que los porcentajes de sujetos por grupos por edad resultaron ser muy similares: (a) de 15 a 17 años, 33%, (b) de 18 a 20 años, 32.3%, y (c) de 21 o más años, 34.7%.

El análisis indicó que predominó el porcentaje de estudiantes adventistas participantes en el estudio (82.4%) en relación con el porcentaje de alumnos de otra religión (15.4%) y de no religiosos (2.2%). En relación con los años de estudio en escuelas adventistas, se observó un alto porcentaje de alumnos con uno o dos años de ingreso (30.5%), mientras que en el otro extremo se identificó a un alto porcentaje de alumnos con ocho o más años como estudiantes en escuelas adventistas (33.9%).

Los datos indican que en la muestra analizada el externado predomina como lugar de residencia (62.9%). Esto se debe a que tres de las escuelas preparatorias de Sonora no cuentan con el servicio de internado. Al examinar por separado a los sujetos participantes en la investigación que asisten a las instituciones con internado, se obtuvieron los siguientes resultados en el internado como lugar de residencia: (a) Colegio del Pacífico, 56%; (b) Universidad de Navojoa, 53%; (c) Universidad de Linda Vista, 63%; y (d) Universidad de Montemorelos, 39%.

### **Comportamiento de las variables dependientes**

En este apartado se presentan las estadísticas descriptivas correspondientes a las variables dependientes. En la Tabla 9 se muestran la media y desviación estándar correspondientes a las variables dependientes.

En las atribuciones de éxito la ayuda de Dios tiene la mayor media con una desviación estándar alta, seguida por el esfuerzo que tiene media alta con desviación estándar baja. La respuesta a la oración tiene media alta y la mayor desviación estándar.

Tabla 9

*Análisis descriptivo de las variables de éxito y fracaso*

Variable	Atribución de éxito		Atribución de fracaso	
	Media	DE	Media	DE
Habilidad	73.68	15.25	81.94	12.06
Esfuerzo	82.71	12.61	94.39	14.51
Ayuda de Dios	88.14	19.43	44.61	20.32
Ayuda de otros	67.38	12.76	72.32	9.78
Suerte	34.55	16.96	47.82	17.79
Respuesta a la oración	73.63	20.11	78.99	19.87

La habilidad tiene media alta y desviación estándar intermedia. La ayuda de otros tiene media moderada con desviación estándar baja, mientras que la suerte tiene media baja con desviación estándar moderada.

En las atribuciones de fracaso el esfuerzo tiene la mayor media con desviación estándar moderada, seguido por la habilidad que tiene media alta con desviación estándar baja. La respuesta a la oración tiene media alta y desviación estándar alta, mientras que ayuda de otros tiene media alta con la desviación estándar más baja. La ayuda de Dios y la suerte tienen medias moderadas y desviación estándar altas.

**Efectos de las variables demográficas**

Para someter a prueba las hipótesis de investigación en las que se declara que existen diferencias de perfiles de medias de atribuciones de éxito y fracaso entre los sujetos, se aplicó el análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Se determinó la existencia de diferencias de perfiles de medias de las seis dimensiones de éxito y las seis dimensiones de fracaso entre los grupos del estudio. El nivel de significación que se adoptó fue de .05.

Para analizar los datos obtenidos en cada tipo de atribución e identificar las diferencias significativas de sus medias, entre los grupos establecidos por las categorías de cada una de las variables independientes del estudio, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) simples.

En los casos donde se observaron efectos de la variable independiente analizada se utilizó la prueba post hoc de Student-Newman-Keuls (S-N-K), para determinar los contrastes significativos a un nivel de significación de .05. Las salidas estadísticas pertinentes a las atribuciones de éxito se incluyen en el Apéndice F y las correspondientes a las atribuciones de fracaso se incluyen en el Apéndice G.

#### Atribuciones de éxito

##### **Efectos del lugar de procedencia**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de procedencia sobre las atribuciones de éxito.

##### *Prueba de la hipótesis 1*

La hipótesis nula 1 ( $H_{01}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los sujetos: (a) norte de México, (b) centro de México y (c) sur de México. Los sujetos extranjeros quedaron fuera de esta prueba por considerarse que el tamaño de la muestra no era representativo. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribución entre los grupos conformados por el lugar de procedencia

de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 9.398,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .098$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05 se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de procedencia y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 3 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su lugar de procedencia.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable lugar de procedencia (norte de México, centro de México y sur de México) sobre los tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 10 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la habilidad entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F(2, 524) = 16.848$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .060$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la habilidad en los estudiantes originarios del norte de México son significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes que proceden del sur de México y del centro de México.

*Esfuerzo.* No existen diferencias significativas de medias de atribuciones al esfuerzo entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F(2, 524) = 2.630$ ,  $p = .073$ ,  $\eta^2 = .010$ ). Las medias de las tres regiones son muy similares.

*Ayuda de Dios.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones a la ayuda de Dios entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F(2, 524) = 34.650$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .117$ ).

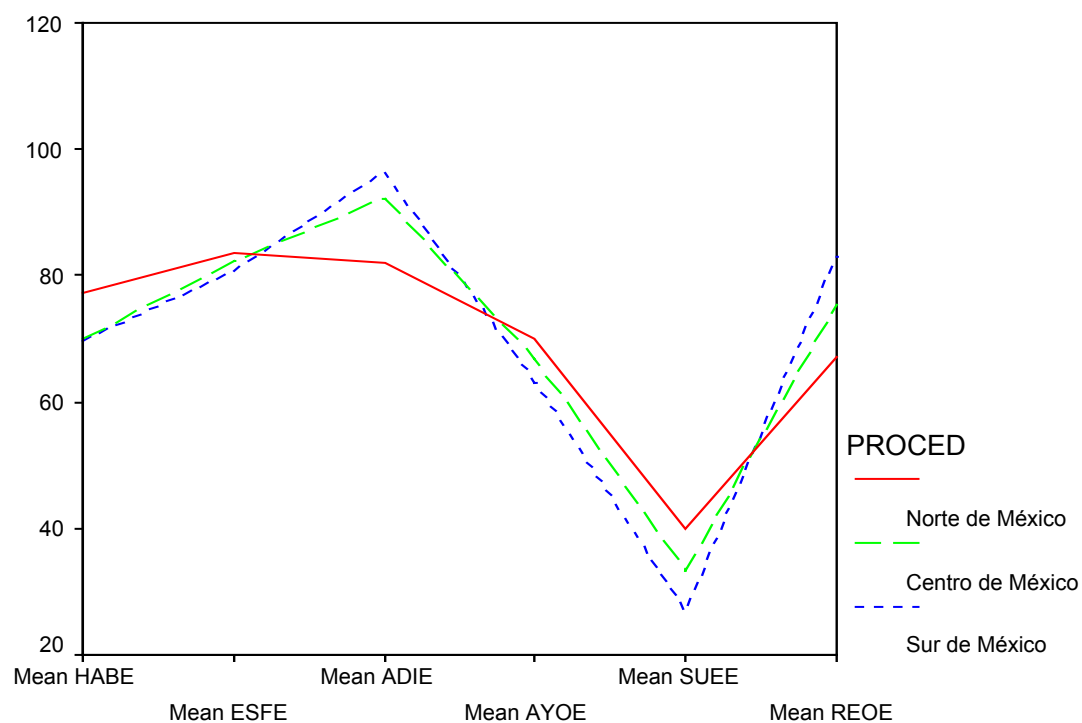


Figura 3. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su lugar de procedencia.

Tabla 10

*Medias de atribuciones de éxito por grupos conformados por lugar de procedencia*

Atribuciones	Norte	Centro	Sur
Habilidad	77.34	69.96	69.77
Esfuerzo	83.50	82.20	80.72
Ayuda de Dios	82.06	92.26	96.41
Ayuda de otros	70.12	66.81	63.15
Suerte	39.80	33.34	27.00
Respuesta a la oración	67.23	75.46	83.08



La prueba post hoc permitió determinar que las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes originarios del sur de México y del centro de México son significativamente mayores que las encontradas en los alumnos que proceden del norte de México.

*Ayuda de otros.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones a la ayuda de otros entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 16.693, p = .000, \eta^2 = .060$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la ayuda de otros en los estudiantes procedentes del norte de México son significativamente mayores que las de los alumnos que proceden del sur de México. Las atribuciones de éxito a la ayuda de otros en los estudiantes del centro de México son significativamente menores que las atribuciones en los estudiantes procedentes del norte de México, y significativamente mayores que las atribuciones en los alumnos procedentes del sur de México.

*Suerte.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones a la suerte entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 34.011, p = .000, \eta^2 = .115$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la suerte en los estudiantes originarios del sur de México son significativamente menores que las encontradas en los estudiantes que proceden del norte de México. Las atribuciones de éxito a la suerte en los estudiantes que proceden del centro de México son significativamente menores que las atribuciones en estudiantes del norte de México.

*Respuesta a la oración.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones a la respuesta a la oración entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 37.579, p = .000, \eta^2 = .125$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son

estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en los estudiantes originarios del sur de México son significativamente mayores a las encontradas en los estudiantes originarios del norte de México y del centro de México. Las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en los estudiantes originarios del centro de México son significativamente mayores a las atribuciones en los estudiantes del norte de México.

### **Efectos del género**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos del género sobre las atribuciones de éxito.

#### *Prueba de la hipótesis 2*

La hipótesis nula 2 ( $H_{02}$ ) señala que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar las diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el género de los sujetos: (a) masculino y (b) femenino. Los resultados indicaron que no hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribución entre los grupos conformados por el género de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 1.646,  $p = .132$ ,  $\eta^2 = .018$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05 se retiene la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de género.

En la Figura 4 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su género.

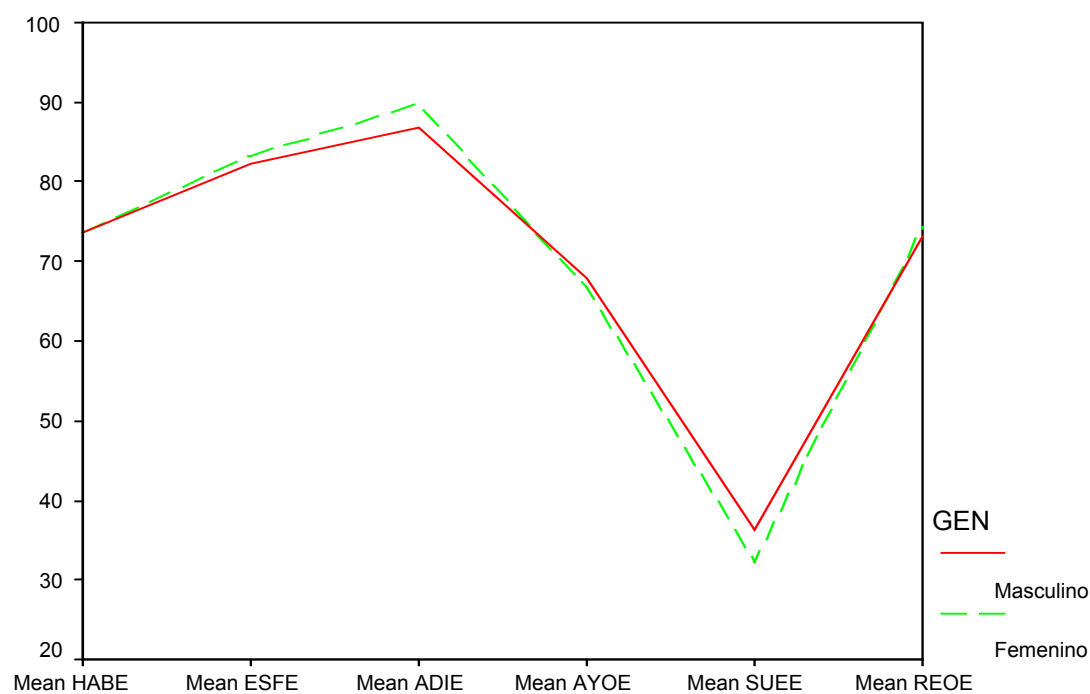


Figura 4. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su género.

#### *Efectos sobre los tipos de atribución*

*Suerte.* El análisis univariado de las medias de los seis tipos atribucionales de éxito mostró que únicamente hubo diferencias entre los géneros en el tipo atribucional suerte. La prueba  $t$  para grupos independientes reveló una diferencia significativa de medias de atribución a la suerte entre los grupos ( $t_{(543)} = 2.830, p = .005, \eta^2 = .015$ ). Los hombres tuvieron una media ( $\bar{x} = 36.3173$ ) significativamente mayor que las mujeres ( $\bar{x} = 32.1888$ ).

#### **Efectos de la edad**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de edad sobre las atribuciones de éxito.

### *Prueba de la hipótesis 3*

La hipótesis nula 3 ( $H_{03}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la edad de los sujetos; (a) de 15 a 17 años, (b) de 18 a 20 años y (c) de 21 o más años. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 7.668,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .079$ ). En consecuencia, con un nivel de significación .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de edad y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 5 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su edad.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable edad (de 15 a 17 años, de 18 a 20 años y de 21 años o más) sobre los tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 11 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la habilidad entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 6.001$ ,  $p = .003$ ,  $\eta^2 = .022$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la habilidad en los estudiantes de 15 a 17 años de edad

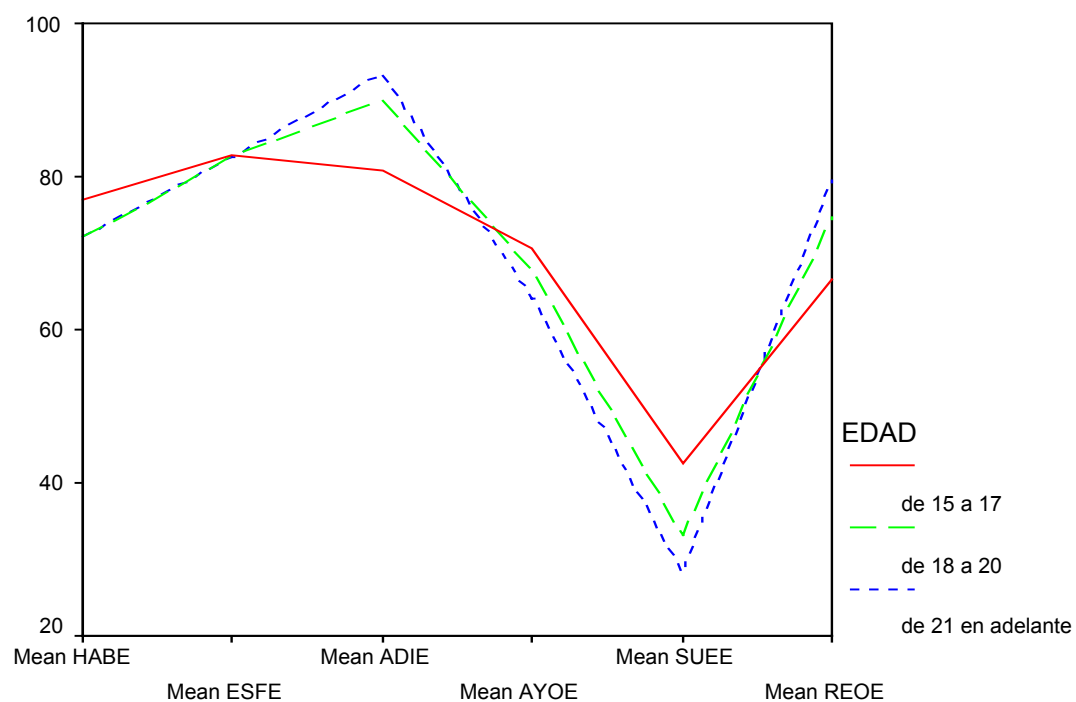


Figura 5. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su edad.

Tabla 11

*Medias de atribuciones de éxito por grupos de edad*

Atribuciones	15 a 17 años	18 a 20 años	21 años o más
Habilidad	76.88	72.04	72.17
Esfuerzo	82.85	82.69	82.60
Ayuda de Dios	80.73	89.99	93.48
Ayuda de otros	70.51	67.66	64.12
Suerte	42.51	33.14	28.29
Respuesta a la oración	66.54	74.60	79.47

son significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes de 18 a 20 años de edad y en los de 21 años o más años.

*Esfuerzo.* No hay diferencias significativas de atribuciones al esfuerzo entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = .020, p = .981, \eta^2 = .000$ ). Las medias de los tres grupos resultaron muy similares.

*Ayuda de Dios.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la ayuda de Dios entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 22.712, p = .000, \eta^2 = .077$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes de 15 a 17 años de edad son significativamente menores que las atribuciones encontradas en los estudiantes de 18 a 20 años y en los de 21 años o más.

*Ayuda de otros.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la ayuda de otros entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 12.127, p = .000, \eta^2 = .043$ ). La prueba post hoc reveló que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la ayuda de otros en los estudiantes de 15 a 17 años fueron significativamente mayores que las encontradas en alumnos de 18 a 20 años de edad y de 21 años o más. Las atribuciones encontradas en los alumnos de 18 a 20 años fueron significativamente mayores que las encontradas en alumnos de 21 años o más.

*Suerte.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la suerte entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 37.910, p = .000, \eta^2 = .123$ ). La prueba post hoc mostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito en los alumnos de 15 a 17 años fueron significativamente mayores que las encontradas

en los alumnos de 18 a 20 años de edad y en los de 21 años en adelante. Las atribuciones de éxito en los alumnos de 18 a 20 años fueron significativamente mayores que las encontradas en alumnos de 21 o más años.

*Respuesta a la oración.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la respuesta a la oración entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 20.734, p = .000, \eta^2 = .077$ ). La prueba post hoc mostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en los alumnos de 15 a 17 años fueron significativamente menores que las encontradas en los alumnos de 18 a 20 años de edad y de 21 años o más. Las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en los alumnos de 18 a 20 años de edad resultaron significativamente menores que las encontradas en alumnos de 21 años o más.

### **Efectos de la afiliación religiosa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de la afiliación religiosa sobre las atribuciones de éxito.

#### *Prueba de la hipótesis 4*

La hipótesis nula 4 ( $H_{04}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes. Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos: (a) adventista, (b) otra religión y (c) no religioso. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito

entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 14.880,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .143$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de afiliación religiosa y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 6 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su afiliación religiosa.

#### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable afiliación religiosa (adventista, otra religión y no religioso) sobre los tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 12 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la habilidad entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 23.080$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .078$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la habilidad en los estudiantes adventistas son significativamente menores que las encontradas en los estudiantes de otra religión y no religiosos.

*Esfuerzo.* Existen diferencias significativas de atribuciones al esfuerzo entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 3.195$ ,  $p = .042$ ,  $\eta^2 = .012$ ). Dado que la probabilidad está muy cerca del nivel de significación, las pruebas post hoc no mostraron medias contrastantes.



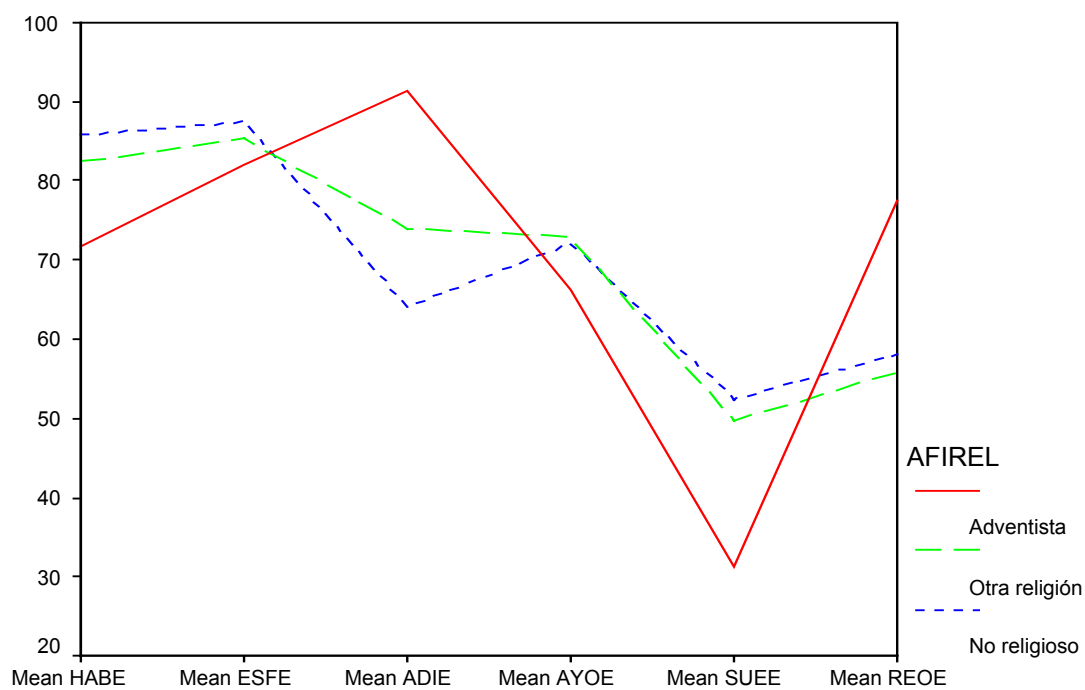


Figura 6. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su afiliación religiosa.

Tabla 12

*Medias de atribuciones de éxito por grupos conformados por su afiliación religiosa*

Atribuciones	Adventista	Otra religión	No religioso
Habilidad	71.72	82.45	85.75
Esfuerzo	82.10	85.30	87.50
Ayuda de Dios	91.43	74.00	64.09
Ayuda de otros	66.22	72.87	72.08
Suerte	31.24	49.68	52.42
Respuesta a la oración	77.37	55.82	58.08

*Ayuda de Dios.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la ayuda de Dios entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 43.836, p = .000, \eta^2 = .139$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes adventistas resultaron mayores que las encontradas en estudiantes de otra religión y en los estudiantes no religiosos. Las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes de otra religión fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes no religiosos.

*Ayuda de otros.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la ayuda de otros entre los grupos determinados por su afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 10.818, p = .000, \eta^2 = .038$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la ayuda de otros en los estudiantes adventistas fueron significativamente menores que las encontradas en estudiantes de otra religión y en estudiantes no religiosos.

*Suerte.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la suerte entre los grupos determinados por su afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 58.963, p = .000, \eta^2 = .179$ ). Las atribuciones de éxito a la suerte en los alumnos adventistas fueron significativamente menores que las encontradas en los alumnos no religiosos y de otra religión.

*Respuesta a la oración.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones a la respuesta a la oración entre los grupos determinados por su afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 52.716, p = .000, \eta^2 = .163$ ). Las atribuciones al éxito a la respuesta a la oración en los alumnos adventistas fueron significativamente mayores que las encontradas en los alumnos de otra religión y no religiosos.

## **Efectos del tiempo de estudio en escuelas adventistas**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos del tiempo de estudio en escuelas adventistas sobre las atribuciones de éxito.

### *Prueba de la hipótesis 5*

La hipótesis nula 5 ( $H_0$ ) señala que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los tipos atribucionales de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el tiempo de estudios en escuelas adventistas de los sujetos; (a) de uno a dos años (b) de tres a cinco años (c) de seis a siete años y (d) de ocho años o más. Los resultados indicaron que no hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo de estudios de los sujetos ( $F$  de Hotelling = .571,  $p = .922$ ,  $\eta^2 = .006$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se retiene la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de tiempo. En la Figura 7 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por el tiempo de estudio en escuelas adventistas.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable tiempo de estudio en escuelas adventistas (de 1 a 2 años, de 3 a 5 años, de 6 a 7 años y de 8 o más años) sobre los tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y

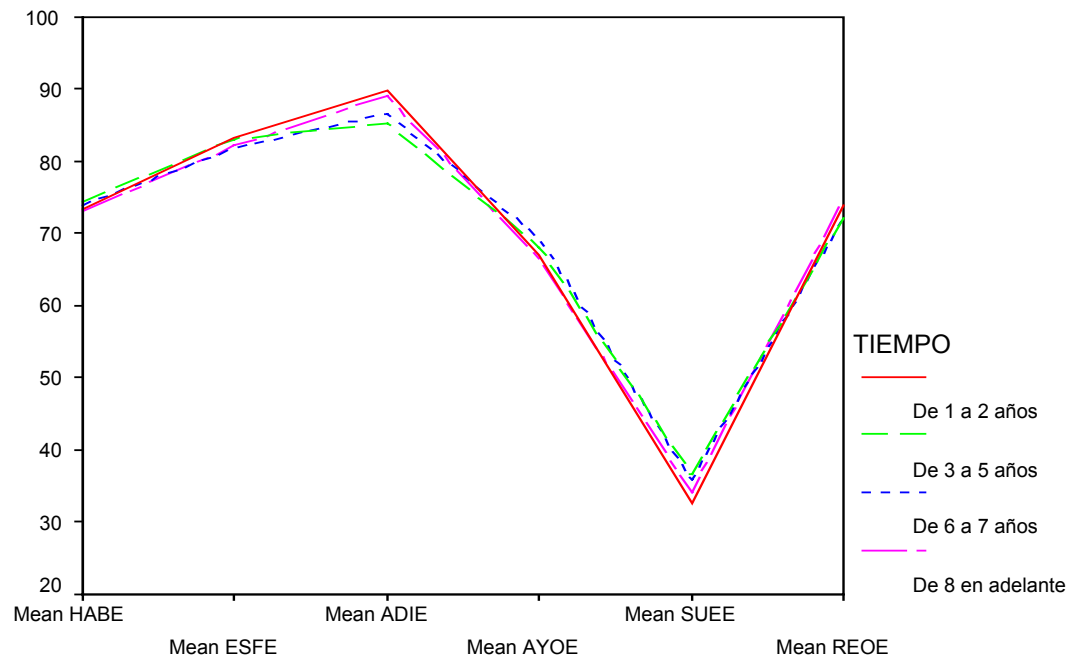


Figura 7. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo de estudio en escuelas adventistas.

respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 13 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

Los ANOVA simples tampoco mostraron diferencias significativas entre las medias de los tipos atribucionales de los grupos conformados por su tiempo de estudio en escuelas adventistas.

### Efectos del lugar de residencia

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de lugar de residencia sobre las atribuciones de éxito en los sujetos del estudio.

Tabla 13

*Medias de atribuciones de éxito por grupos conformados por su tiempo de estudios en escuelas adventistas*

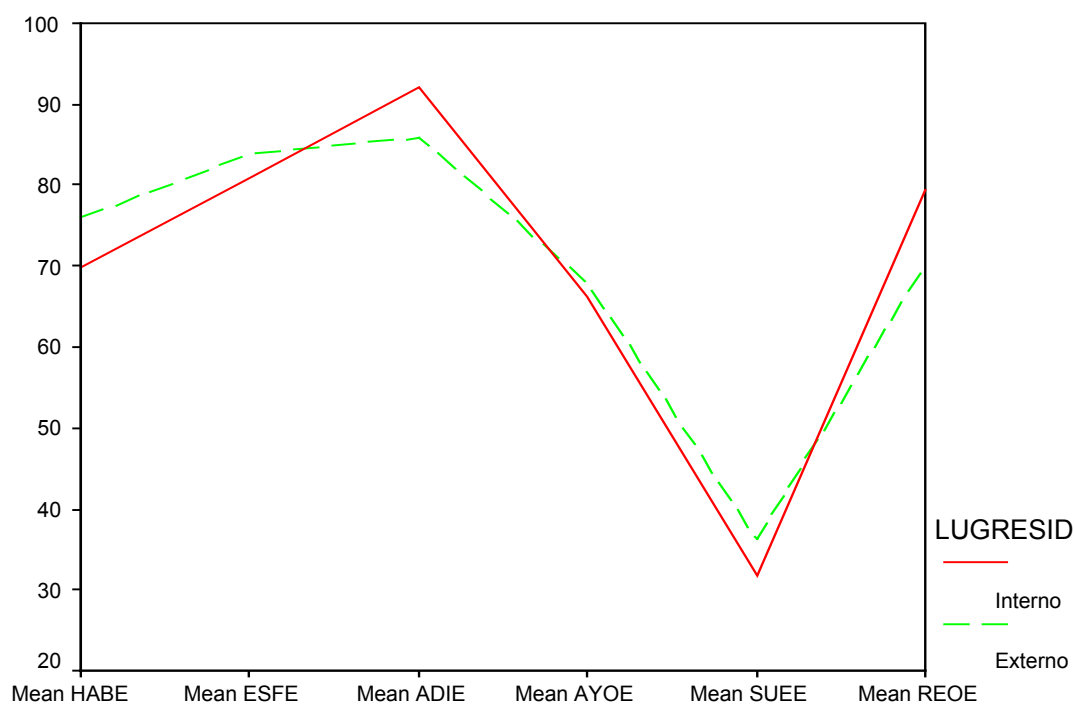
Atribuciones	1 a 2 años	3 a 5 años	6 a 7 años	8 años o más
Habilidad	73.38	74.51	74.00	73.24
Esfuerzo	83.25	83.09	81.87	82.18
Ayuda de Dios	89.79	85.35	86.69	89.18
Ayuda de otros	67.00	68.20	69.47	66.47
Suerte	32.66	36.72	35.96	34.20
Respuesta a la oración	73.97	72.23	72.16	74.80

*Prueba de la hipótesis 6*

La hipótesis nula 6 ( $H_{06}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los tipos atribucionales de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el lugar de residencia en escuelas adventistas de los sujetos: (a) interno y (b) externo.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 6.916,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .072$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de lugar de residencia y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 8 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su lugar de residencia.



*Figura 8.* Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por su lugar de residencia.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable lugar de residencia (interno, externo) sobre los tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 14 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

La prueba *t* para grupos independientes mostró que hubo diferencias entre los grupos de alumnos internos y alumnos externos en cinco de los tipos atribucionales de éxito.

Tabla 14

*Medias de atribuciones de éxito por lugar de residencia*

Atribuciones	Interno	Externo
Habilidad	69.76	75.94
Esfuerzo	80.83	83.79
Ayuda de Dios	92.02	85.92
Ayuda de otros	66.30	67.98
Suerte	31.63	36.24
Respuesta a la oración	79.43	70.27

*Habilidad.* Los resultados obtenidos revelan una diferencia significativa de medias de valores de atribuciones de éxito a la habilidad entre los grupos de estudiantes externos e internos ( $t_{(542)} = 4.683$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .039$ ). Los alumnos externos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos internos.

*Esfuerzo.* Los resultados obtenidos revelan una diferencia significativa de medias de valores de atribuciones de éxito al esfuerzo entre los grupos de estudiantes externos e internos ( $t_{(542)} = 2.661$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2 = .013$ ). Los alumnos externos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos internos.

*Ayuda de Dios.* Los resultados obtenidos revelan una diferencia significativa de medias de valores de atribuciones de éxito a la ayuda de Dios entre los grupos de estudiantes externos e internos ( $t_{(542)} = 3.608$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .023$ ). Los alumnos internos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos externos.

*Suerte.* Los resultados obtenidos revelan una diferencia significativa de medias de valores de atribuciones de éxito a la suerte entre los grupos de estudiantes externos e internos

( $t_{(542)} = 3.097, p = .002, \eta^2 = .017$ ). Los alumnos externos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos internos.

*Respuesta a la oración.* Los resultados obtenidos revelan una diferencia significativa de medias de valores de atribuciones de éxito a la respuesta a la oración entre los grupos de estudiantes externos e internos ( $t_{(542)} = 5.272, p = .000, \eta^2 = .049$ ). Los alumnos internos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos externos.

*Ayuda de otros.* La prueba  $t$  mostró que no hubo diferencias significativas entre las medias de valores de atribuciones de éxito a la ayuda de otros entre los grupos de estudiantes externos e internos ( $t_{(542)} = 1.502, p = .134, \eta^2 = .004$ ).

### **Efectos de la institución educativa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de institución educativa sobre las atribuciones de éxito.

#### *Prueba de la hipótesis 7*

La hipótesis nula 7 ( $H_{07}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la institución educativa a la que pertenecen los sujetos: (a) Colegio del Pacífico, (b) Colegio Obregón, (c) Colegio Braulio Pérez Marcio, (d) Colegio Nogales, (e) Universidad Linda Vista, (f)



Universidad de Navojoa y (g) Universidad de Montemorelos. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa a la que pertenecen los sujetos ( $F$  de Hotelling = 6.865,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .072$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de institución educativa y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 9 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por el tipo de institución educativa.

*Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable institución (Colegio Nogales, Colegio Braulio Pérez Marcio, Colegio Obregón, Colegio del Pacífico, Universidad

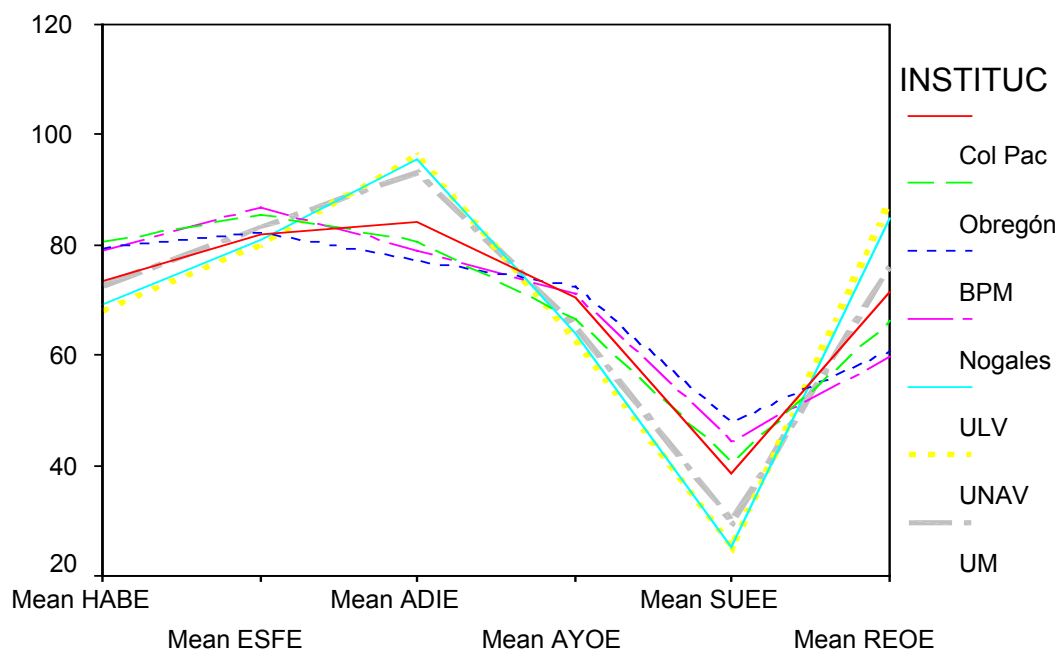


Figura 9. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tipo de institución educativa.

de Navojoa, Universidad de Montemorelos y Universidad Linda Vista) sobre los tipos atribucionales de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 15 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la habilidad entre los grupos determinados por institución educativa ( $F_{(6, 538)} = 6.430, p = .000, \eta^2 = .067$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la habilidad en los estudiantes de las instituciones universitarias fueron significativamente menores que las encontradas en los estudiantes de las escuelas preparatorias sin internado del estado de Sonora. Las atribuciones de éxito a la habilidad en los estudiantes del Colegio del Pacífico fueron significativamente menores a las encontradas en los estudiantes de los otros tres colegios de Sonora.

*Esfuerzo.* No existen diferencias significativas de atribuciones de éxito al esfuerzo entre los grupos conformados por institución educativa ( $F_{(6, 538)} = 2.019, p = .061, \eta^2 = .022$ ). Las atribuciones en los estudiantes de las siete instituciones resultaron muy similares.

Tabla 15

*Medias de atribuciones de éxito por institución*

Atribuciones	Col Pac	Obregón	BPM	Nogales	ULV	UNAV	UM
Habilidad	73.53	80.50	79.44	78.84	69.08	68.11	72.60
Esfuerzo	81.84	85.53	82.33	86.87	81.04	80.00	83.16
Ayuda de Dios	84.25	80.66	77.15	79.07	95.61	96.25	93.19
Ayuda de otros	70.44	66.50	72.54	71.13	64.02	62.84	65.35
Suerte	38.63	40.69	47.90	44.51	25.33	25.25	29.79
Respuesta a la oración	71.39	66.09	60.74	59.69	84.78	87.86	76.06

*Ayuda de Dios.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la ayuda de Dios entre los grupos conformados por institución educativa ( $F_{(6, 538)} = 13.740, p = .000, \eta^2 = .133$ ). La prueba post hoc demostró que las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes de las tres universidades adventistas fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes de las escuelas preparatorias.

*Ayuda de otros.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la ayuda de otros entre los grupos conformados por institución ( $F_{(6, 538)} = 6.525, p = .000, \eta^2 = .068$ ). Las atribuciones de éxito a la ayuda de otros en estudiantes del Colegio del Pacífico, Colegio Nogales y Colegio Braulio Pérez Marcio resultaron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes de la Universidad de Navojoa, Universidad Linda Vista, Universidad de Montemorelos y Colegio Obregón.

*Suerte.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la suerte entre los grupos conformados por institución ( $F_{(6, 538)} = 25.355, p = .000, \eta^2 = .220$ ). Las atribuciones de éxito a la suerte en los estudiantes de la Universidad de Navojoa, de la Universidad Linda Vista y de la Universidad de Montemorelos resultaron significativamente menores que las encontradas en los estudiantes de las escuelas preparatorias.

*Respuesta a la oración.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la respuesta a la oración entre los grupos conformados por institución ( $F_{(6, 538)} = 22.712, p = .000, \eta^2 = .202$ ). Las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en los estudiantes de la Universidad de Navojoa y de la Universidad Linda Vista fueron significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes de las otras instituciones. Las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en alumnos del Colegio Nogales y del Colegio Braulio Pérez Marcio

fueron significativamente menores que las obtenidas en alumnos del Colegio del Pacífico.

### **Efectos de la orientación religiosa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de orientación religiosa sobre las atribuciones de éxito.

#### *Prueba de la hipótesis 8*

La hipótesis nula 8 ( $H_{08}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los participantes.

Para el análisis de los datos se conformaron grupos según la orientación religiosa de los sujetos (interna, externa y búsqueda). Se determinó la orientación religiosa predominante de los estudiantes hacia el éxito utilizando el criterio de adoptar el grupo con mayor puntuación. Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la orientación religiosa predominante de los sujetos: (a) orientación interna, (b) orientación externa y (c) orientación de búsqueda.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 8.824,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .090$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de orientación religiosa y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 10 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su orientación religiosa.

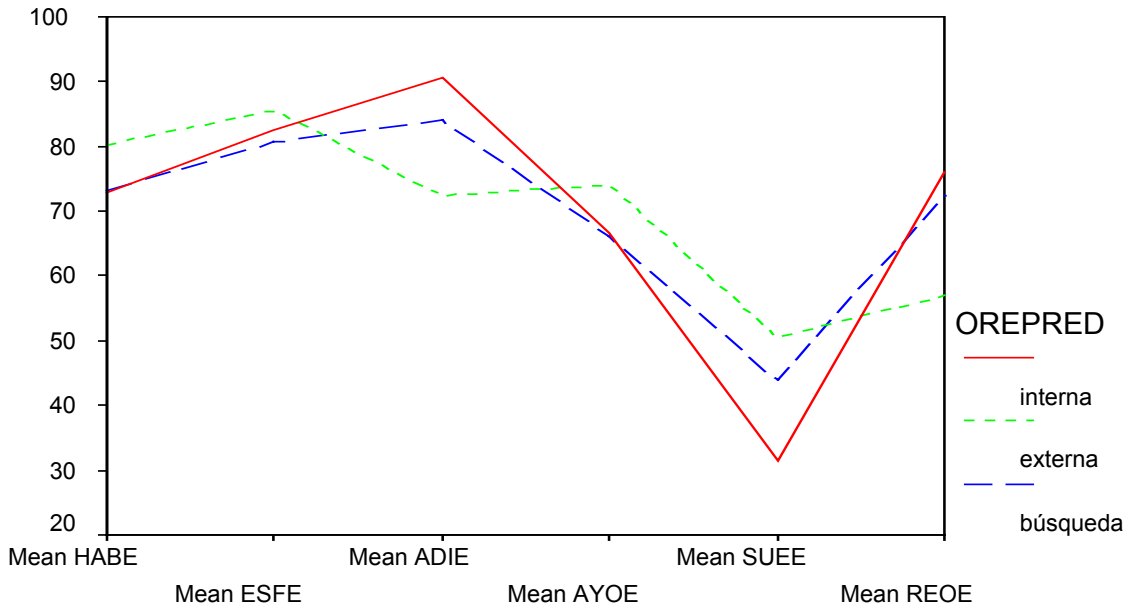


Figura 10. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de éxito en los grupos conformados por su orientación religiosa.

*Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) sobre los tipos de atribuciones de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 16 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la habilidad entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 5.875$ ,  $p = .003$ ,  $\eta^2 = .021$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la habilidad en

Tabla 16

*Medias de atribuciones de éxito por orientación religiosa*

Atribuciones	Interna	Externa	Búsqueda
Habilidad	72.84	80.31	73.28
Esfuerzo	82.54	85.57	80.62
Ayuda de Dios	72.41	90.58	84.07
Ayuda de otros	66.61	74.09	66.04
Suerte	31.58	50.57	43.88
Respuesta a la oración	75.93	56.92	72.43

los estudiantes con orientación religiosa externa son significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa interna.

*Ayuda de Dios.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la ayuda de Dios entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F(2, 539) = 24.061, p = .000, \eta^2 = .082$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes con orientación religiosa externa fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa interna. Las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios en los estudiantes con orientación religiosa de búsqueda resultaron significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes con orientación religiosa interna.

*Ayuda de otros.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la ayuda de otros entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F(2, 539) = 8.794, p = .000, \eta^2 = .032$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la

ayuda de otros en los estudiantes con orientación religiosa externa fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa interna y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda.

*Suerte.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la suerte entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 43.445, p = .000, \eta^2 = .139$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de éxito a la suerte en los estudiantes con orientación religiosa externa fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa interna. Las atribuciones de éxito a la suerte en los estudiantes con orientación religiosa de búsqueda resultaron significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes con orientación religiosa interna.

*Respuesta a la oración.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de éxito a la respuesta a la oración entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 23.556, p = .000, \eta^2 = .080$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración en los estudiantes con orientación religiosa externa fueron significativamente menores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa interna.

#### Atribuciones de fracaso

#### **Efectos del lugar de procedencia**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de procedencia sobre las atribuciones de fracaso.

### *Prueba de la hipótesis 9*

La hipótesis nula 9 ( $H_{09}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los sujetos: (a) norte de México, (b) centro de México y (c) sur de México. Los sujetos extranjeros quedaron fuera de esta prueba por considerarse que el tamaño de la muestra no era representativo. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 8.594,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .091$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de procedencia y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 11 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su lugar de procedencia.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable procedencia (norte de México, centro de México y sur de México) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 17 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.



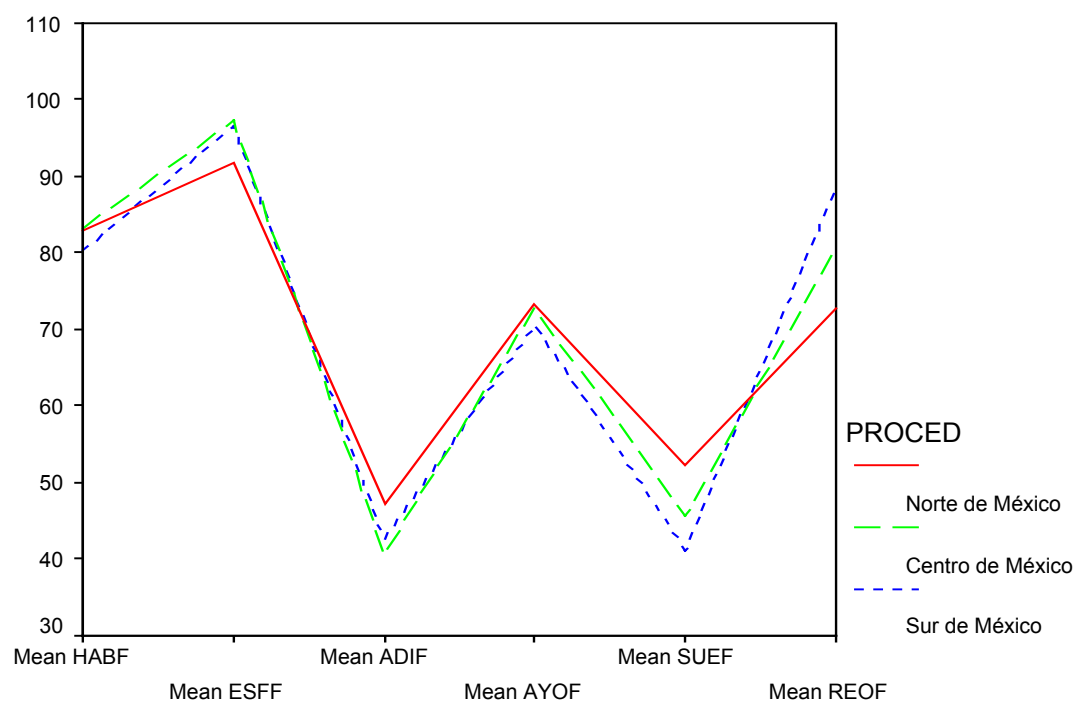


Figura 11. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso en los grupos conformados por su lugar de procedencia.

Tabla 17

*Medias de atribuciones de fracaso por lugar de procedencia*

Atribuciones	Norte	Centro	Sur
Habilidad	82.90	83.14	80.32
Esfuerzo	91.74	97.30	96.55
Ayuda de Dios	47.27	40.66	42.68
Ayuda de otros	73.21	72.80	70.55
Suerte	52.23	45.60	41.26
Respuesta a la oración	72.68	80.72	88.68

*Habilidad.* No hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 2.795, p = .062, \eta^2 = .011$ ). Las medias de las tres regiones fueron muy similares.

*Esfuerzo.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 8.335, p = .000, \eta^2 = .031$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo en los estudiantes del centro de México y sur de México fueron significativamente mayores que las encontradas en los alumnos que proceden del norte de México.

*Ayuda de Dios.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 4.636, p = .010, \eta^2 = .017$ ). La prueba post hoc permitió determinar que las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios en los estudiantes originarios del norte de México son significativamente mayores que las encontradas en los alumnos del centro de México y del sur de México.

*Ayuda de otros.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 4.064, p = .018, \eta^2 = .015$ ). Dado a que la probabilidad está muy cerca del nivel de significación la prueba post hoc no mostró contrastes significativos por procedencia.

*Suerte.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de suerte entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F_{(2, 524)} = 23.179, p = .000, \eta^2 = .081$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente

significativos. Las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los estudiantes originarios del sur de México son significativamente menores que las encontradas en los estudiantes que proceden del norte de México y del centro de México. Las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los estudiantes que proceden del centro de México son significativamente menores que las atribuciones en estudiantes del Norte de México.

*Respuesta a la oración.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración entre los grupos conformados por el lugar de procedencia ( $F(2, 524) = 39.585, p = .000, \eta^2 = .131$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en los estudiantes originarios del sur de México son significativamente mayores a las encontradas en los estudiantes originarios del norte de México y del centro de México. Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en los estudiantes originarios del centro de México son significativamente mayores a las atribuciones encontradas en los estudiantes del norte de México.

### **Efectos del género**

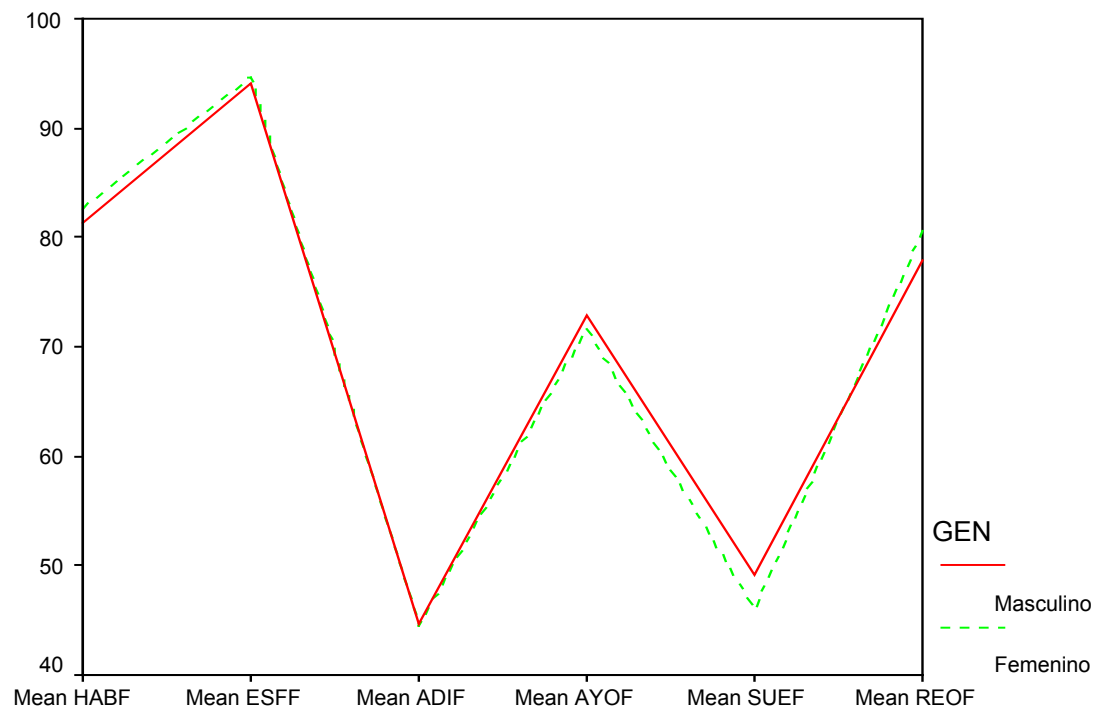
Se analizaron los datos relacionados con los efectos de género sobre las atribuciones de fracaso.

#### *Prueba de la hipótesis 10*

La hipótesis nula 10 ( $H_{010}$ ) señala que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar las diferencias significativas de perfiles de

medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el género de los sujetos: (a) masculino y (b) femenino. Los resultados indicaron que no hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones entre los grupos conformados por el género de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 1.209,  $p = .300$ ,  $\eta^2 = .013$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se retiene la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de género. En la Figura 12 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su género.



*Figura 12.* Representación gráfica de los perfiles de medias de fracaso entre los grupos conformados por su género.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

*Suerte.* Únicamente hubo diferencias entre los géneros en la suerte como tipo atribucional de fracaso. La prueba  $t$  para grupos independientes reveló una diferencia significativa de medias de atribución a la suerte entre los grupos ( $t_{(543)} = 2.044$ ,  $p = .041$ ,  $\eta^2 = .008$ ). Los hombres tuvieron una media ( $\bar{x} = 49.1603$ ) significativamente mayor que las mujeres ( $\bar{x} = 46.0215$ ).

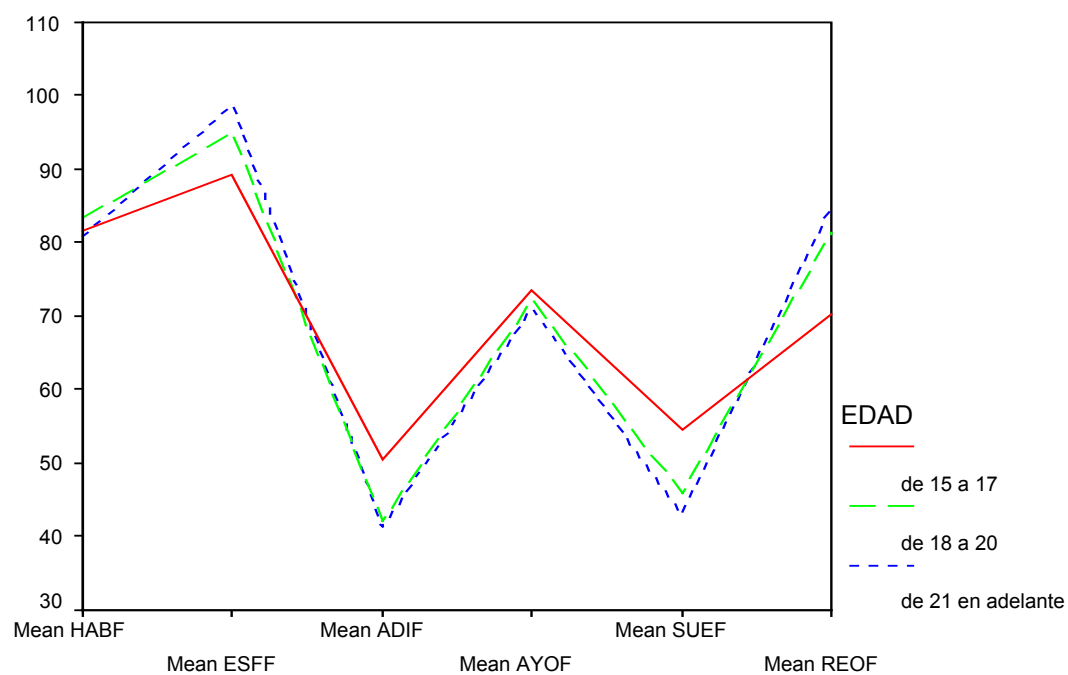
### **Efectos de la edad**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de edad sobre las atribuciones de fracaso.

### *Prueba de la hipótesis 11*

La hipótesis nula 11 ( $H_{011}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la edad de los sujetos: (a) de 15 a 17 años, (b) de 18 a 20 años y (c) de 21 o más años. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 9.597,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .097$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de edad y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 13 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su edad.



*Figura 13.* Representación gráfica de los perfiles de medias de fracaso entre los grupos conformados por su edad.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable edad (de 15 a 17 años, de 18 a 20 años y de 21 años o más) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 18 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* No hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad entre los grupos determinados por la edad ( $F(2, 542) = 2.193, p = .113, \eta^2 = .008$ ). Las medias de los tres grupos resultaron muy similares.

Tabla 18

*Medias de atribuciones de fracaso por grupos de edad*

Atribuciones	15 a 17 años	18 a 20 años	21 años o más
Habilidad	81.73	83.40	80.78
Esfuerzo	89.23	95.00	98.73
Ayuda de Dios	50.55	42.05	41.33
Ayuda de otros	73.64	72.27	71.12
Suerte	54.62	45.97	43.06
Respuesta a la oración	70.35	81.31	85.04

*Esfuerzo.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 21.516, p = .000, \eta^2 = .074$ ). La prueba post hoc reveló que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos.

*Ayuda de Dios.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 12.035, p = .000, \eta^2 = .043$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios en los estudiantes de 15 a 17 años de edad son significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes de 18 a 20 años y que las atribuciones encontradas en los estudiantes de 21 años o más.

*Ayuda de otros.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 3.111, p = .045, \eta^2 = .011$ ). La prueba post hoc reveló que las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros en los estudiantes de 15 a 17 años fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes de 21 años o más.

*Suerte.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de suerte entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 22.497, p = .000, \eta^2 = .077$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los alumnos de 15 a 17 años fueron significativamente mayores que las encontradas en los alumnos de 18 a 20 años de edad y que las encontradas en los alumnos de 21 años en adelante.

*Respuesta a la oración.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración entre los grupos determinados por la edad ( $F_{(2, 542)} = 29.815, p = .000, \eta^2 = .099$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en los alumnos de 15 a 17 años fueron significativamente menores que las encontradas en los alumnos de 18 a 20 años de edad y que las encontradas en los alumnos de 21 años o más. Las atribuciones encontradas en alumnos de 21 años o más fueron significativamente mayores que las encontradas en alumnos de 18 a 20 años de edad.

### **Efectos de la afiliación religiosa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de afiliación religiosa sobre las atribuciones de fracaso.

#### *Prueba de la hipótesis 12*

La hipótesis nula 12 ( $H_{012}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos: (a) adventista, (b) otra religión y (c) no religioso. Los resultados indicaron



que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 11.604,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .115$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de afiliación religiosa y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 14 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su afiliación religiosa.

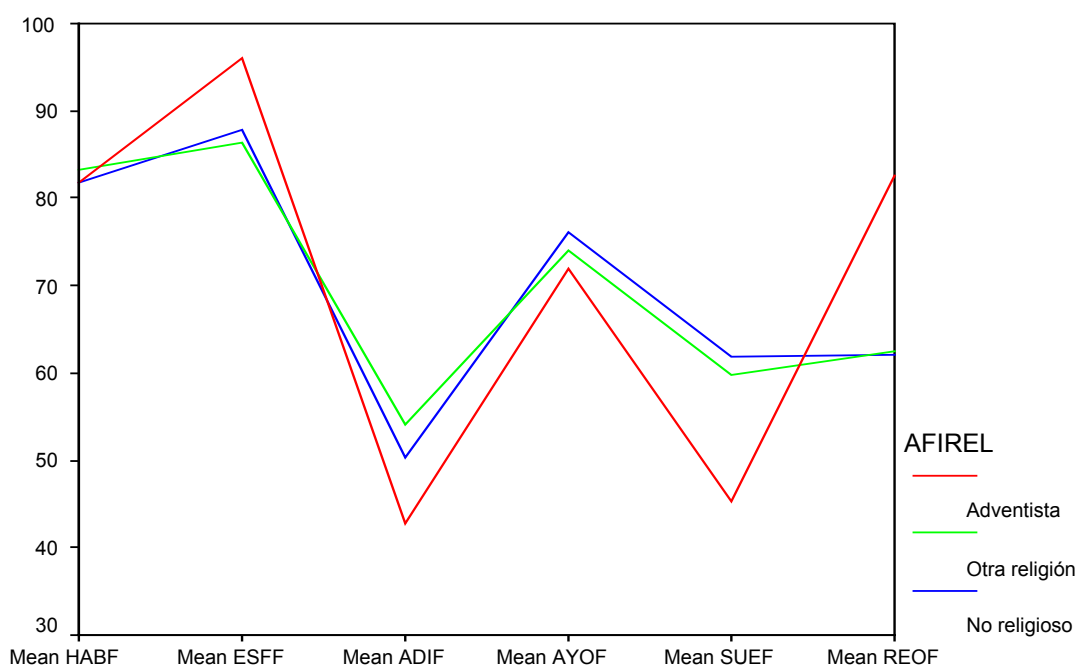


Figura 14. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por su afiliación religiosa.

#### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable afiliación religiosa (adventista, otra religión y no religioso) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los

resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 19 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* No hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = .494, p = .611, \eta^2 = .002$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la habilidad en los tres grupos fueron muy similares.

*Esfuerzo.* Existen diferencias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 17.770, p = .000, \eta^2 = .062$ ). La prueba post hoc reveló que las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo encontradas en alumnos adventista son significativamente mayores a las encontradas en alumnos de otra religión y no religiosos.

*Ayuda de Dios.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 12.056, p = .000, \eta^2 = .043$ ).

Tabla 19

*Medias de atribuciones de fracaso por afiliación religiosa*

Atribuciones	Adventista	Otra religión	No religioso
Habilidad	81.72	83.14	81.75
Esfuerzo	96.05	86.46	87.75
Ayuda de Dios	42.69	54.06	50.42
Ayuda de otros	71.90	74.02	76.17
Suerte	45.21	59.75	61.83
Respuesta a la oración	82.51	62.56	62.00

La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios encontradas en los estudiantes de otra religión fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes adventistas y no religiosos.

*Ayuda de otros.* No hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros entre los grupos determinados por afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 2.631, p = .073, \eta^2 = .010$ ).

*Suerte.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de suerte entre los grupos determinados por la afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 30.415, p = .000, \eta^2 = .101$ ). Las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los alumnos adventistas fueron significativamente menores que las encontradas en los alumnos no religiosos y que las encontradas en los alumnos de otra religión.

*Respuesta a la oración.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración entre los grupos determinados por su afiliación religiosa ( $F_{(2, 542)} = 46.943, p = .000, \eta^2 = .148$ ). Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en los alumnos adventistas fueron significativamente mayores que las encontradas en los alumnos no religiosos y que las encontradas en los alumnos de otra religión.

### **Efectos del tiempo de estudio en escuelas adventistas**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de tiempo sobre las atribuciones de fracaso.

### *Prueba de la hipótesis 13*

La hipótesis nula 13 ( $H_{013}$ ) señala que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas. Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los tipos atribucionales de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el tiempo de estudios en escuelas adventistas de los sujetos: (a) de uno a dos años (b) de tres a cinco años (c) de seis a siete años y (d) de ocho años o más. Los resultados indicaron que no hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo de estudios de los sujetos ( $F$  de Hotelling = .734,  $p = .779$ ,  $\eta^2 = .008$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se retiene la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de tiempo. En la Figura 15 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por el tiempo de estudios en escuelas adventistas.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable tiempo de estudios (de 1 a 2 años, de 3 a 5 años, de 6 a 7 años y de 8 o más años) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 20 se presentan los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

Los ANOVA simples muestran que no hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo de estudio en escuelas adventistas.

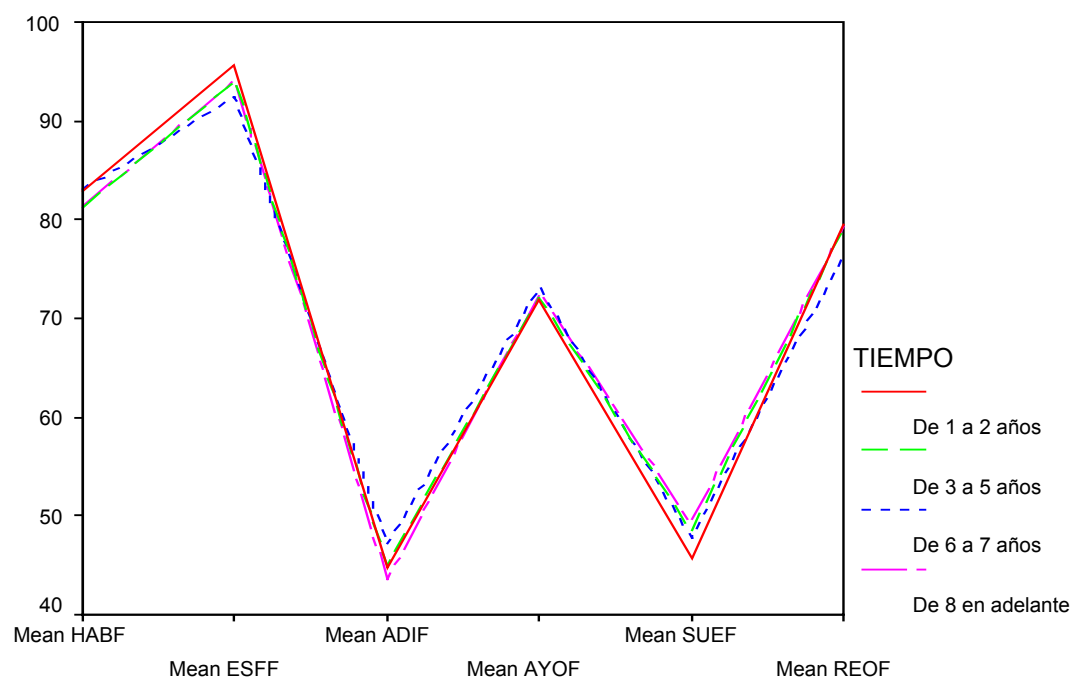


Figura 15. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo de estudio en escuelas adventistas.

Tabla 20

*Medias de atribuciones de fracaso por tiempo de estudio en escuelas adventistas*

Atribuciones	1 a 2 años	3 a 5 años	6 a 7 años	8 años o más
Habilidad	82.82	81.27	83.04	81.32
Esfuerzo	95.57	94.12	92.45	94.11
Ayuda de Dios	44.66	44.98	47.09	43.54
Ayuda de otros	71.94	72.14	73.14	72.56
Suerte	45.68	48.46	47.82	49.25
Respuesta a la oración	79.43	79.06	76.29	79.34

## **Efectos del lugar de residencia**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de lugar de residencia sobre las atribuciones de fracaso en los sujetos del estudio.

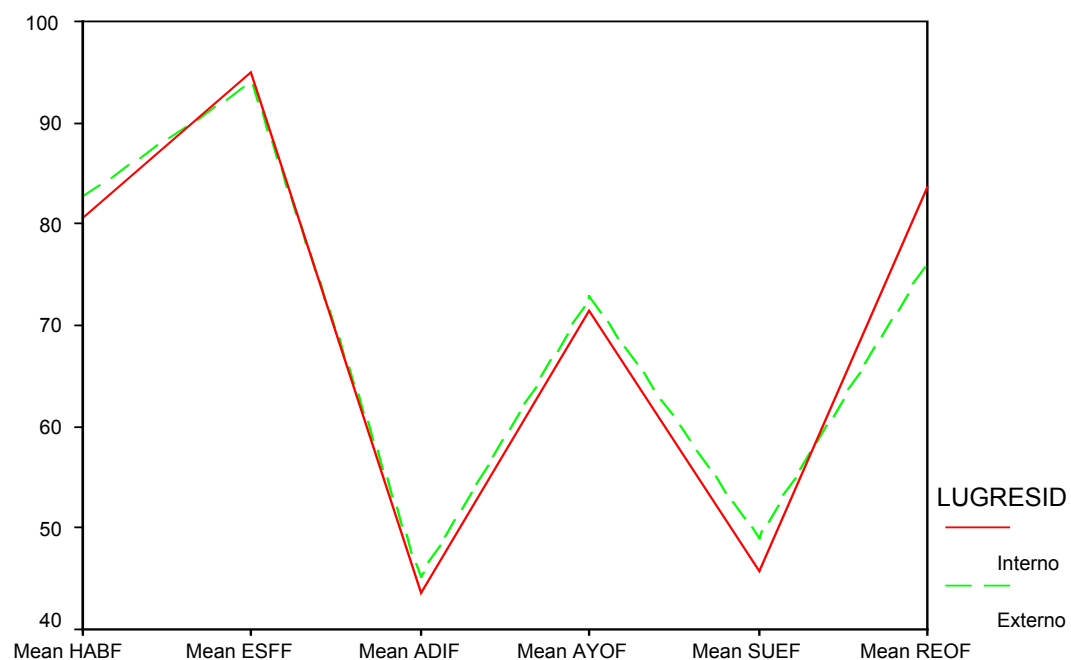
### *Prueba de la hipótesis 14*

La hipótesis nula 14 ( $H_{014}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los participantes. Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los tipos atribucionales de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los sujetos: (a) interno y (b) externo.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 3.231,  $p = .004$ ,  $\eta^2 = .035$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de lugar de residencia y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 16 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por el lugar de residencia.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos de la variable lugar de residencia (interno, externo) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra.



*Figura 16.* Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por su lugar de residencia.

*Respuesta a la oración.* El análisis univariado de las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso mostró que únicamente hubo diferencias entre los grupos determinados por lugar de residencia en el tipo atribucional a la falta de respuesta a la oración. La prueba  $t$  para grupos independientes reveló una diferencia significativa de medias de atribución a la falta de respuesta a la oración entre los grupos ( $t_{(542)} = 4.245, p = .000, \eta^2 = .032$ ). Los alumnos internos tuvieron una media ( $\bar{x} = 83.6418$ ) significativamente mayor que los alumnos externos ( $\bar{x} = 76.2674$ ).

### **Efectos de la institución educativa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de la institución educativa sobre las atribuciones de fracaso.

### *Prueba de la hipótesis 15*

La hipótesis nula 15 ( $H_{015}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes. Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la institución educativa a la que pertenecen los sujetos: (a) Colegio del Pacífico, (b) Colegio Obregón, (c) Colegio Braulio Pérez Marcio, (d) Colegio Nogales, (e) Universidad Linda Vista, (f) Universidad de Navojoa y (g) Universidad de Montemorelos. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa a la que pertenecen los sujetos ( $F$  de Hotelling = 7.165,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .075$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de institución educativa y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 17 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por institución educativa.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable institución (Colegio del Pacífico, Colegio Obregón, Colegio Braulio Pérez Marcio, Colegio Nogales, Universidad Linda Vista, Universidad de Navojoa y Universidad de Montemorelos) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 21 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.



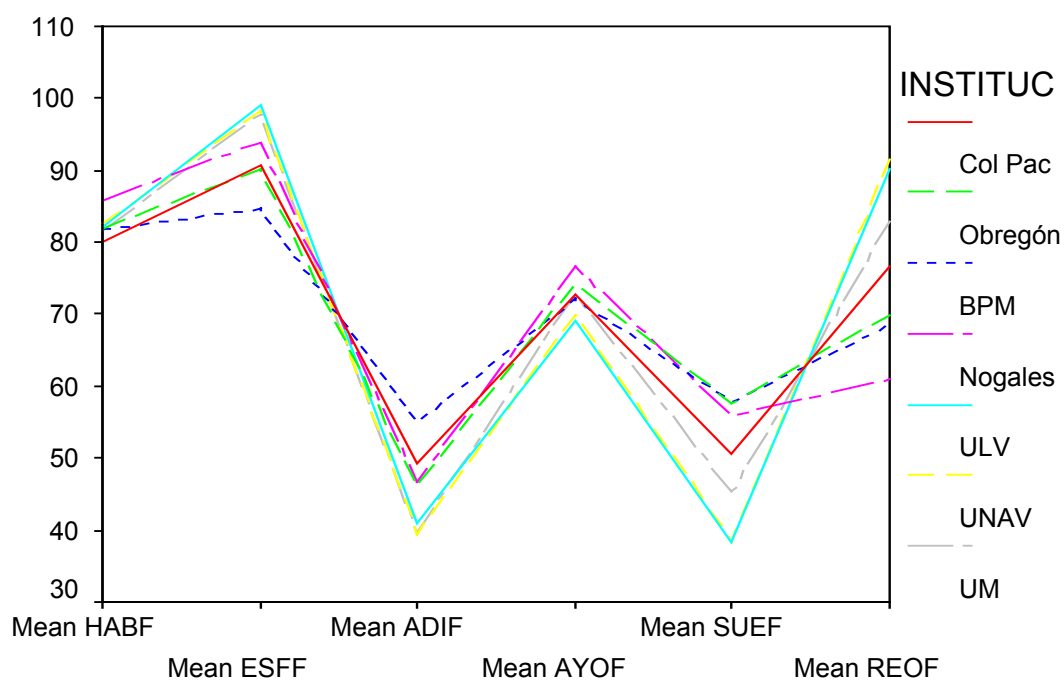


Figura 17. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por institución educativa.

Tabla 21

*Medias de atribuciones de fracaso por institución*

Atribuciones	Col Pac	Obregón	BPM	Nogales	ULV	UNAV	UM
Habilidad	80.10	81.97	81.77	85.74	82.19	82.56	81.59
Esfuerzo	90.84	90.12	84.64	93.94	99.14	98.21	97.82
Ayuda de Dios	49.39	46.19	55.05	46.71	41.04	39.49	39.65
Ayuda de otros	72.63	43.19	72.10	76.58	69.13	69.98	72.86
Suerte	50.63	57.66	57.80	55.91	38.45	38.46	45.29
Respuesta a la oración	76.71	69.97	68.49	61.00	90.07	91.39	82.82

*Habilidad.* No hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad entre los grupos determinados por institución educativa ( $F_{(6, 538)} = 1.382, p = .220, \eta^2 = .015$ ). Las medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad de los siete grupos resultaron muy similares.

*Esfuerzo.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo entre los grupos conformados por institución educativa ( $F_{(6, 538)} = 10.784, p = .000, \eta^2 = .107$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo en los estudiantes universitarios fueron significativamente mayores que las obtenidas en estudiantes de las preparatorias. Las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo de los estudiantes del Colegio Nogales fueron significativamente mayores a las obtenidas en estudiantes del Colegio Braulio Pérez Marcio. Las atribuciones de los estudiantes del Colegio Braulio Pérez Marcio fueron significativamente menores que las encontradas en las otras seis instituciones.

*Ayuda de Dios.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios entre los grupos conformados por institución educativa ( $F_{(6, 538)} = 6.651, p = .000, \eta^2 = .069$ ). La prueba post hoc demostró que las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios en los estudiantes del Colegio Braulio Pérez Marcio fueron significativamente mayores a las encontradas en los estudiantes de las tres universidades adventistas.

*Ayuda de otros.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros entre los grupos conformados por institución ( $F_{(6, 538)} = 4.307, p = .000, \eta^2 = .046$ ). Las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros en estudiantes del Colegio Nogales fueron significativamente mayores a las encontradas en estudiantes de las otras

seis instituciones. Las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros del Colegio Obregón fueron significativamente mayores que las encontradas en alumnos de la Universidad Linda Vista. Las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros encontradas en alumnos de la Universidad de Navojoa fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes de la Universidad Linda Vista.

*Suerte.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de suerte entre los grupos conformados por institución ( $F_{(6, 538)} = 16.411, p = .000, \eta^2 = .155$ ). Las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los estudiantes universitarios fueron significativamente menores que las encontradas en los estudiantes de las escuelas preparatorias sin internado. Las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los estudiantes del Colegio del Pacífico son significativamente menores a las encontradas en estudiantes de los colegios con preparatorias y significativamente mayores a las encontradas en estudiantes de la Universidad Linda Vista y en estudiantes de la Universidad de Navojoa.

*Respuesta a la oración.* Existen diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración entre los grupos conformados por institución ( $F_{(6, 538)} = 25.863, p = .000, \eta^2 = .224$ ). Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en los estudiantes de la Universidad de Navojoa y de la Universidad Linda Vista son significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes de las otras cinco instituciones. Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en alumnos del Colegio Nogales fueron significativamente menores que las obtenidas en alumnos de las otras seis instituciones.

## **Efectos de la orientación religiosa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de la orientación religiosa sobre las atribuciones de fracaso.

### *Prueba de la hipótesis 16*

La hipótesis nula 16 ( $H_{016}$ ) declara que no existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los participantes. Para el análisis de los datos se conformaron grupos según la orientación religiosa de los sujetos (interna, externa y búsqueda). Se determinó la orientación religiosa predominante de los estudiantes hacia el fracaso utilizando el criterio de adoptar el grupo con mayor puntuación.

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los seis tipos atribucionales de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los sujetos: (a) orientación interna, (b) orientación externa y (c) orientación de búsqueda.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 7.798,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .081$ ). En consecuencia, con un nivel de significación de .05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de vectores de medias entre los grupos de orientación religiosa y se retiene la hipótesis operativa. En la Figura 18 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su orientación religiosa.

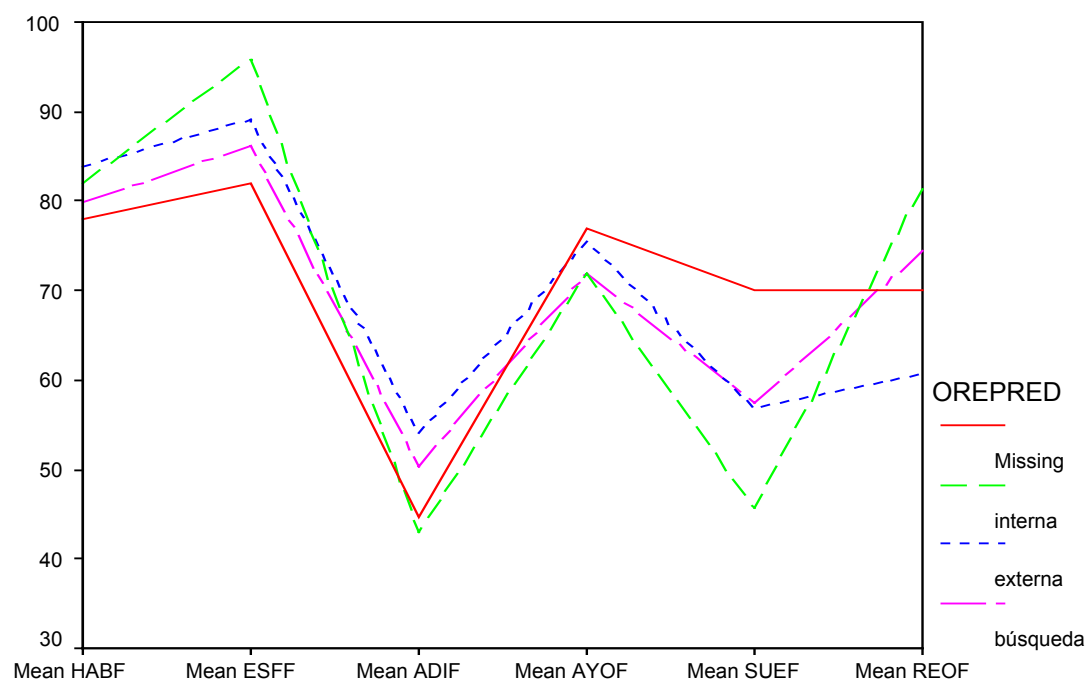


Figura 18. Representación gráfica de los perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por su orientación religiosa.

### *Efectos sobre los tipos de atribución*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) sobre los tipos de atribuciones de fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de Dios, suerte, ayuda de otros y respuesta a la oración), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 22 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada tipo de atribución.

*Habilidad.* No hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F(2, 539) = 1.349, p = .260, \eta^2 = .005$ ). Las medias de los tres grupos determinados por su orientación religiosa resultaron muy similares.

Tabla 22

*Medias de atribuciones de fracaso por orientación religiosa*

Atribuciones	Interna	Externa	Búsqueda
Habilidad	81.93	83.89	79.83
Esfuerzo	95.89	89.09	86.17
Ayuda de Dios	42.92	54.07	50.38
Ayuda de otros	71.95	75.48	71.88
Suerte	45.67	56.81	57.45
Respuesta a la oración	81.69	60.70	74.48

*Esfuerzo.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 13.439, p = .000, \eta^2 = .047$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo en los estudiantes con orientación religiosa interna fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa externa y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda.

*Ayuda de Dios.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 9.353, p = .000, \eta^2 = .034$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios en los estudiantes con orientación religiosa interna fueron significativamente menores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa externa.

*Ayuda de otros.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 3.197, p = .042, \eta^2 = .012$ ). Dado a que la probabilidad está muy cerca del nivel de

significación las pruebas post hoc no mostraron medias contrastantes.

*Suerte.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de suerte entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 17.368, p = .000, \eta^2 = .061$ ). La prueba post hoc mostró que las atribuciones de fracaso a la falta de suerte en los estudiantes con orientación religiosa interna fueron significativamente menores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa interna.

*Respuesta a la oración.* Hay diferencias significativas de medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración entre los grupos determinados por su orientación religiosa predominante ( $F_{(2, 539)} = 31.060, p = .000, \eta^2 = .103$ ). La prueba post hoc demostró que los tres contrastes posibles son estadísticamente significativos. Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en los estudiantes con orientación religiosa interna fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda y que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa externa. Las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda fueron significativamente mayores que las encontradas en estudiantes con orientación religiosa externa.

### **Otros hallazgos**

A continuación se presentan otros hallazgos producto de la investigación que, aunque no fueron considerados en las hipótesis del estudio, se incluyen por su importancia al aportar datos que complementan el marco general en el que se realiza la investigación.

## Análisis de las dimensiones de orientación religiosa

Existen diferencias de perfiles de medias de puntuaciones equivalentes en las tres dimensiones de orientación religiosa entre los grupos determinados por las siguientes variables demográficas del estudio: lugar de procedencia, edad, afiliación religiosa, lugar de residencia e institución educativa. Se aplicó el MANOVA con un nivel de significación de .05.

Para determinar las diferencias significativas de medias por dimensión entre los grupos se realizaron ANOVA simples. Los contrastes entre los grupos fueron corroborados mediante pruebas post hoc de Student-Newman-Keuls (S-N-K) con un nivel de significación de .05. Para los casos en los cuales no se asume la homogeneidad de la varianza se utilizó la prueba T2 de Tamhane. Las salidas estadísticas correspondientes a este análisis se incluyen en el Apéndice H.

### **Efectos del lugar de procedencia**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos del lugar de procedencia (norte de México, sur de México, centro de México) sobre las tres dimensiones de orientación religiosa de los sujetos.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de las tres dimensiones de orientación religiosa entre los grupos conformados por el lugar de origen de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 11.569,  $p = .000$ ). En la Figura 19 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su lugar de procedencia.

### *Efectos sobre las dimensiones de orientación*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable lugar de procedencia (norte de México, sur de México, centro de México) sobre las dimensiones de orientación



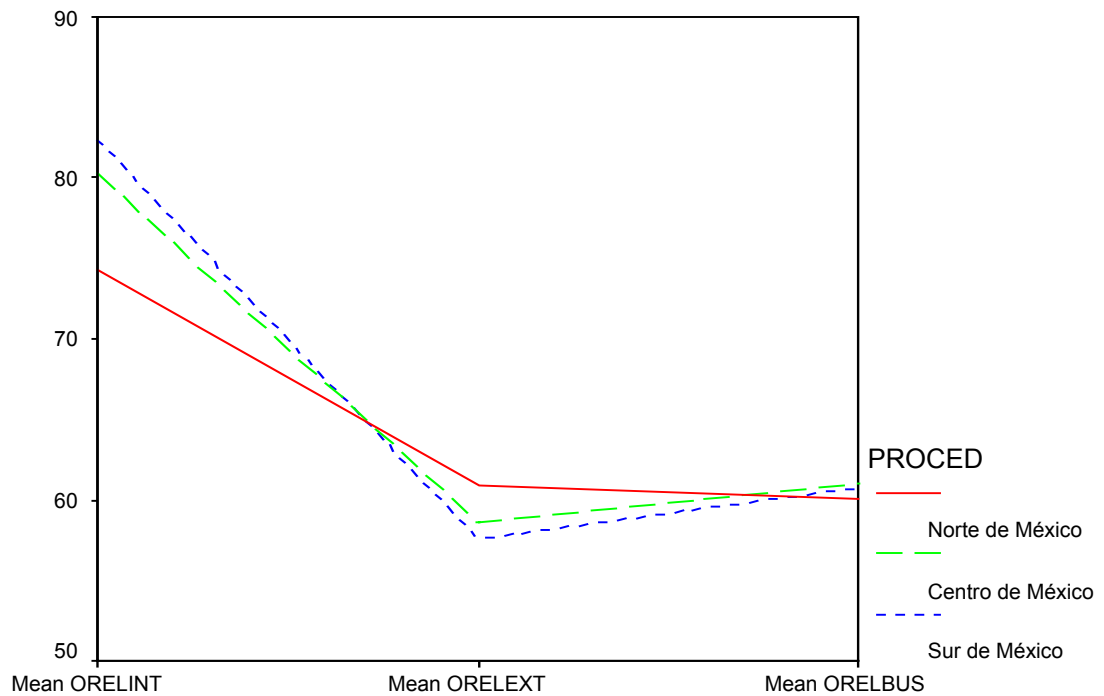


Figura 19. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su lugar de procedencia.

religiosa (interna, externa y búsqueda), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 23 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada dimensión de orientación religiosa, los coeficientes de ANOVA y de tamaño efecto.

*Orientación religiosa interna.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa interna entre los grupos determinados por su lugar de procedencia. La orientación religiosa interna en los estudiantes originarios del norte de México fue significativamente menor que la encontrada en estudiantes del sur y de centro de México.

Tabla 23

*Medias de las dimensiones de orientación religiosa según lugar de procedencia, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto*

Dimensiones	Lugar de procedencia			gl	F	$\eta^2$
	Norte (n = 276)	Centro (n = 80)	Sur (n = 171)			
Interna	74.27	80.25	82.37	2, 524	23.79***	.083
Externa <sup>a</sup>	60.94	58.62	57.57	2, 524	4.98**	.019
Búsqueda <sup>a</sup>	60.07	61.00	60.76	2, 524	0.27	.001

<sup>a</sup> Homogeneidad de la varianza no asumida.

\*\* $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

*Orientación religiosa externa.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa externa entre los grupos determinados por su lugar de procedencia. La orientación religiosa externa en los estudiantes originarios del norte de México fue significativamente mayor que la encontrada en estudiantes del sur de México.

*Orientación religiosa de búsqueda.* No hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa de búsqueda entre los grupos determinados por su lugar de procedencia. Las medias de los grupos resultaron muy similares.

### **Efectos de la edad**

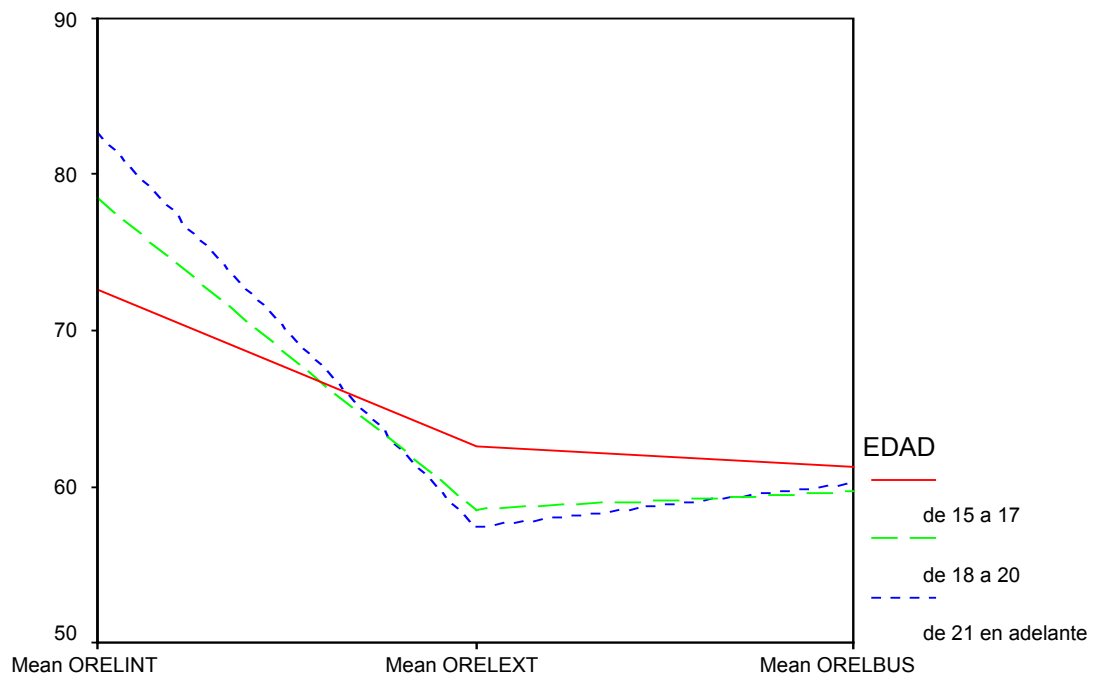
Se analizaron los datos relacionados con los efectos de la edad sobre las tres dimensiones de orientación religiosa de los sujetos. Los grupos fueron conformados por la edad de los participantes: (a) de 15 a 17 años, (b) de 18 a 20 años y (c) de 21 o más años.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de las tres dimensiones de orientación religiosa entre los grupos conformados por la edad de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 17.862,  $p = .000$ ).

En la Figura 20 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su edad.

### *Efectos sobre las dimensiones de orientación*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable edad (de 15 a 17 años, de 18 a 20 años y de 21 o más años) sobre las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y búsqueda), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 24 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada dimensión de orientación religiosa, los coeficientes de ANOVA y de tamaño efecto.



*Figura 20.* Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su edad.

Tabla 24

*Medias de las dimensiones de orientación religiosa según la edad, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto*

Dimensiones	Años de edad			gl	F	$\eta$
	15 a 17 (n = 180)	18 a 20 (n = 176)	21 o más (n = 189)			
Interna	72.59	78.47	82.67	2, 542	31.28***	.103
Externa <sup>a</sup>	62.52	58.54	57.41	2, 542	10.57***	.038
Búsqueda <sup>a</sup>	61.31	59.68	60.21	2, 542	0.87	.003

<sup>a</sup> Homogeneidad de la varianza no asumida.

\*\*\*  $p < .001$ .

*Orientación religiosa interna.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa interna entre los grupos determinados por su edad. La orientación religiosa interna en los estudiantes de 15 a 17 años fue significativamente menor que la encontrada en estudiantes de 18 a 20 años de edad y en los de 21 años en adelante. La orientación religiosa interna en los estudiantes de 18 a 20 años fue significativamente menor que la encontrada en alumnos de 21 o más años.

*Orientación religiosa externa.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa externa entre los grupos determinados por su edad. La orientación religiosa externa en los estudiantes de 15 a 17 años fue significativamente mayor que la encontrada en estudiantes de 18 a 20 años de edad y en los de 21 años en adelante.

*Orientación religiosa de búsqueda.* No hubo diferencias significativas de medias de orientación religiosa de búsqueda entre los grupos determinados por su edad. Las medias de los grupos resultaron muy similares.

## Efectos de la afiliación religiosa

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de la afiliación religiosa sobre las tres dimensiones de orientación religiosa de los sujetos.

Los grupos fueron conformados por la afiliación religiosa de los participantes: (a) adventista, (b) otra religión, y (c) no religioso. Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de las tres dimensiones de orientación religiosa entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 21.122,  $p = .000$ ). En la Figura 21 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su afiliación religiosa.

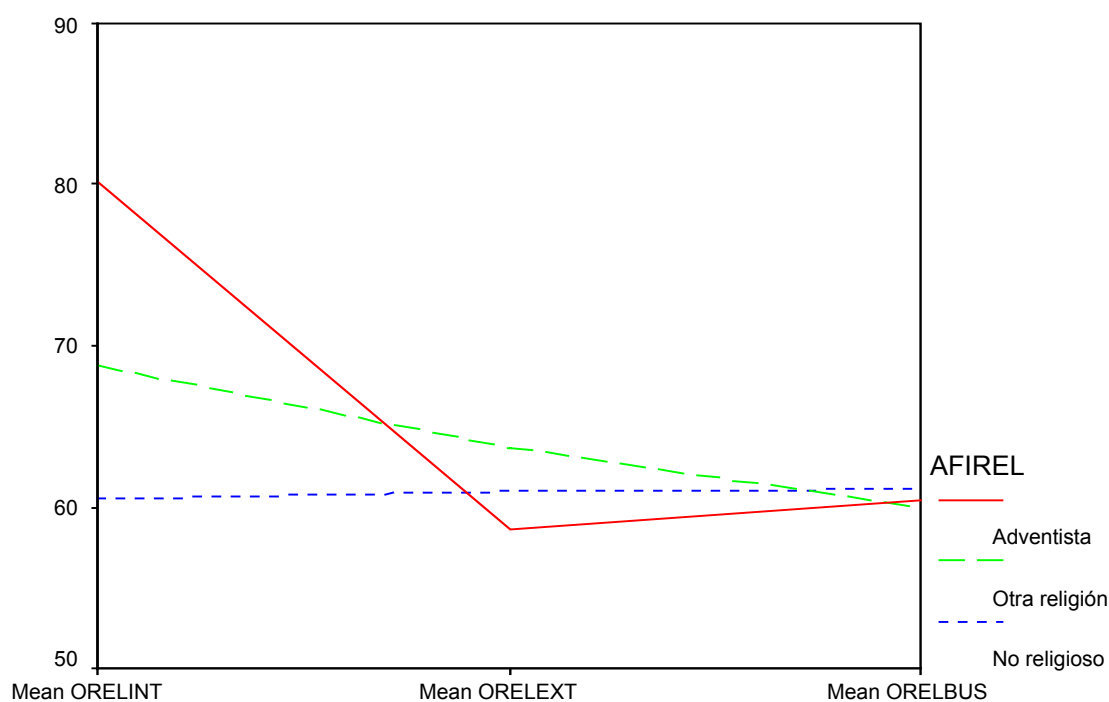


Figura 21. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su afiliación religiosa.

### *Efectos sobre las dimensiones de orientación*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable afiliación religiosa (adventista, otra religión y no religioso) sobre las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y búsqueda), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 25 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada dimensión de orientación religiosa, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto.

*Orientación religiosa interna.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa interna entre los grupos determinados por su afiliación religiosa. La orientación religiosa interna en los estudiantes adventistas fue significativamente mayor que la encontrada en estudiantes de otra religión y no religiosos. La orientación religiosa interna en los estudiantes de otra religión fue significativamente mayor que la encontrada en alumnos no religiosos.

*Orientación religiosa externa.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa externa entre los grupos determinados por su afiliación religiosa. La orientación

Tabla 25

*Medias de las dimensiones de orientación religiosa según la afiliación religiosa, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto*

Dimensiones	Afiliación religiosa			gl	F	$\eta$
	Adventista (n = 449)	Otra religión (n = 84)	No religioso (n = 12)			
Interna	80.17	68.76	60.50	2, 542	44.99***	.142
Externa <sup>a</sup>	58.63	63.69	60.97	2, 542	7.31**	.026
Búsqueda <sup>a</sup>	60.46	60.00	61.11	2, 542	0.73	.000

<sup>a</sup> Homogeneidad de la varianza no asumida.

\*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

religiosa externa entre los alumnos adventistas fue significativamente más baja que la encontrada en estudiantes de otra religión.

*Orientación religiosa de búsqueda.* No hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa de búsqueda entre los grupos determinados por su afiliación religiosa. Las medias de los grupos resultaron muy similares.

### **Efectos del lugar de residencia**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos del lugar de residencia sobre las tres dimensiones de orientación religiosa de los sujetos. Los grupos fueron conformados por el lugar de residencia de los participantes: (a) interno y (b) externo.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de las tres dimensiones de orientación religiosa entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los sujetos ( $F$  de Hotelling = 4.756,  $p = .000$ ). En la Figura 22 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por su lugar de residencia.

#### *Efectos sobre las dimensiones de orientación*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable lugar de residencia (interno, externo) sobre las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y búsqueda), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 26 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada dimensión de orientación religiosa, los coeficientes de ANOVA y de tamaño efecto. La prueba  $t$  para grupos independientes mostró que hubo diferencias entre los grupos de alumnos internos y externos en dos de las dimensiones de orientación religiosa.

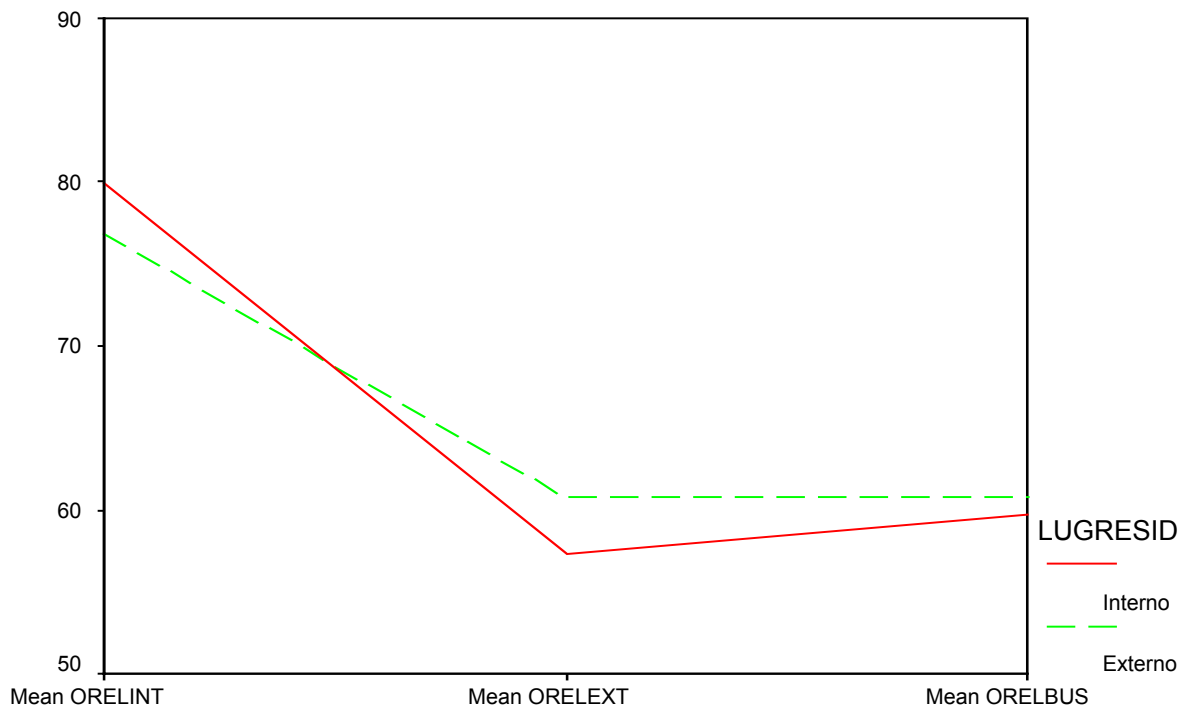


Figura 22. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por su lugar de residencia.

Tabla 26

*Medias de las dimensiones de orientación religiosa según el lugar de residencia, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto*

Dimensiones	Lugar de residencia		gl	F	$\eta$
	Internado (n = 201)	Externado (n = 343)			
Interna	79.94	76.90	2, 542	5.29**	.019
Externa <sup>a</sup>	57.28	60.77	2, 542	6.80**	.024
Búsqueda <sup>a</sup>	59.67	60.89	2, 542	2.13	.008

<sup>a</sup> Homogeneidad de la varianza no asumida.

\*\*  $p < .01$ .



*Orientación religiosa interna.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa interna entre los grupos determinados por su lugar de residencia ( $t_{(542)} = 2.663$ ,  $p = .008$ ). Los alumnos internos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos externos.

*Orientación religiosa externa.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa externa entre los grupos determinados por su lugar de residencia ( $t_{(542)} = 3.508$ ,  $p = .000$ ). Los alumnos externos tuvieron una media significativamente mayor que la de los alumnos internos.

*Orientación religiosa de búsqueda.* La prueba  $t$  mostró que no hubo diferencias ( $t_{(542)} = 1.154$ ,  $p = .249$ ) significativas de medias de valores de orientación religiosa entre los grupos de estudiantes internos y externos.

### **Efectos de la institución educativa**

Se analizaron los datos relacionados con los efectos de la institución educativa sobre las tres dimensiones de orientación religiosa de los sujetos. Los grupos fueron conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes: (a) Colegio del Pacífico, (b) Colegio Obregón, (c) Colegio Braulio Pérez Marcio, (d) Colegio Nogales, (e) Universidad Linda Vista, (f) Universidad de Navojoa, y (g) Universidad de Montemorelos.

Los resultados indicaron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de las tres dimensiones de orientación religiosa entre los grupos conformados por institución educativa ( $F$  de Hotelling = 11.209,  $p = .000$ ). En la Figura 23 se muestra una representación de los perfiles de medias de los grupos conformados por institución educativa.

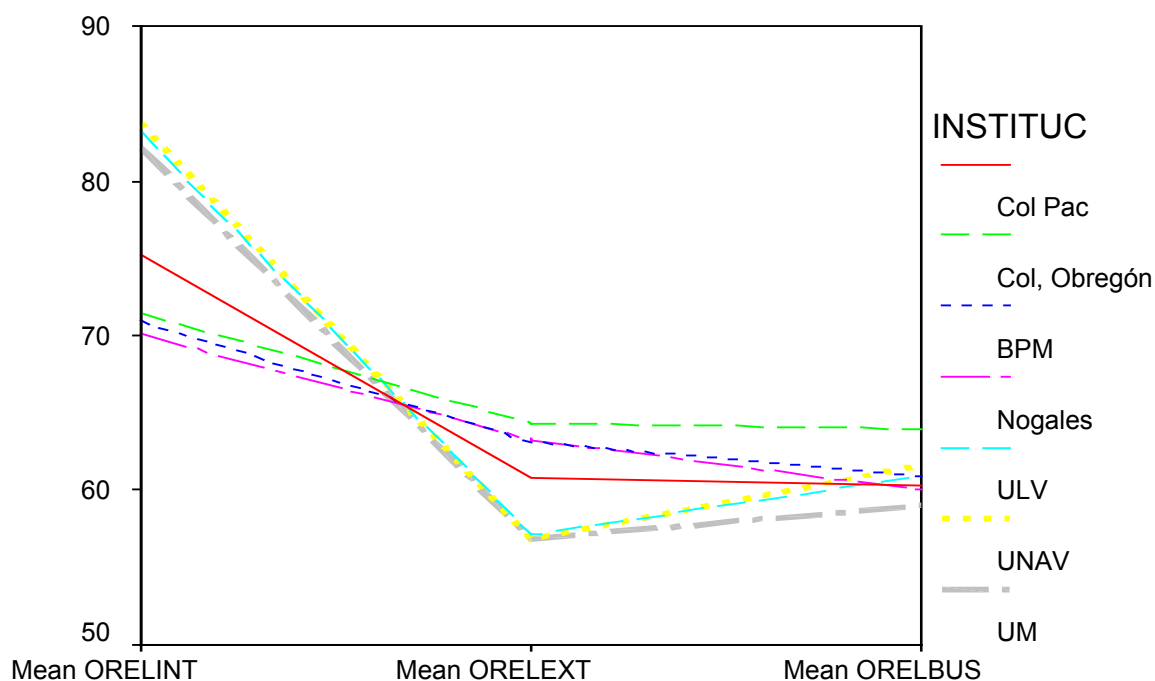


Figura 23. Representación gráfica de los perfiles de medias de orientación religiosa entre los grupos conformados por institución educativa.

#### *Efectos sobre las dimensiones de orientación*

En este apartado se presentan los efectos estadísticos de la variable institución educativa (Colegio del Pacífico, Colegio Obregón, Colegio Braulio Pérez Marcio, Colegio Nogales, Universidad Linda Vista, Universidad de Navojoa y Universidad de Montemorelos) sobre las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y búsqueda), según lo muestran los resultados de los ANOVA simples aplicados a los datos de la muestra. En la Tabla 27 se muestran los valores de las medias obtenidas sobre cada dimensión de orientación religiosa, los coeficientes de ANOVA y tamaño efecto.

*Orientación religiosa interna.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa interna entre los grupos determinados por institución educativa. La orientación

Tabla 27

*Medias de las dimensiones de orientación religiosa según la institución educativa, coeficientes de ANOVA y tamaño efecto*

Dimensiones	Institución educativa							gl	F	$\eta^2$
	Col Pac (n = 107)	Obregón (n = 32)	BPM (n = 61)	Nogales (n = 55)	ULV (n = 94)	UNAV (n = 43)	UM (n = 153)			
Interna	75.20	71.44	70.92	70.07	83.17	83.72	82.16	6, 538	18.10***	.168
Externa <sup>a</sup>	60.84	64.32	63.11	62.27	57.11	56.82	56.84	6, 538	6.08***	.063
Búsqueda <sup>a</sup>	60.28	63.96	60.93	60.00	60.92	61.63	59.02	6, 538	0.95	.010

<sup>a</sup>Homogeneidad de la varianza no asumida.

\*\*\*  $p < .001$ .

religiosa interna en los estudiantes de las tres universidades fue significativamente mayor que la encontrada en estudiantes de los cuatro colegios.

*Orientación religiosa externa.* Hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa externa entre los grupos determinados por institución educativa. La orientación religiosa externa en los estudiantes de colegios sin internado fue significativamente mayor que la encontrada en los estudiantes de las tres universidades.

*Orientación religiosa de búsqueda.* No hay diferencias significativas de medias de orientación religiosa de búsqueda entre los grupos determinados por institución educativa. Las medias de los grupos resultaron muy similares.

#### Comparación entre los tipos de atribución

A continuación se presentan los resultados del análisis de los datos realizados con el propósito de determinar diferencias de perfiles de medias entre los tipos de atribuciones de

éxito y fracaso (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) en la muestra total y en cada uno de los grupos conformados por las variables demográficas de la investigación. Para determinar las diferencias de perfiles de medias entre los seis tipos de atribuciones de éxito y de fracaso entre los grupos se realizaron ANOVA de medidas repetidas.

Los contrastes entre los grupos fueron corroborados mediante pruebas post hoc de Bonferroni con un nivel de significación de .05. Las salidas estadísticas correspondientes a este análisis se incluyen en el Apéndice I. Las Tabla 28 y 29 concentran los valores de las medias obtenidas en los seis tipos de atribuciones de éxito y fracaso para la muestra total y para los diferentes grupos de interés del estudio.

Tabla 28

*Medias de tipos de atribuciones de éxito en la muestra total y en los grupos conformados por las variables demográficas*

Grupo	Habilidad	Esfuerzo	Ayuda de otros	Suerte	Ayuda de Dios	Respuesta a la oración
Muestra total	73.68	82.71	67.38	34.55	88.14	73.66
Procedencia						
Norte de México	77.34	83.50	70.12	39.79	82.06	67.23
Centro de México	69.96	82.20	66.81	33.34	92.26	75.46
Sur de México	69.77	80.73	63.15	27.00	96.42	83.08
Extranjero	71.33	91.67	68.88	31.33	84.44	73.78
Género						
Masculino	73.71	82.27	67.86	36.32	86.89	73.06
Femenino	73.66	83.30	66.73	32.19	89.82	74.39
Edad						
De 15 a 17 años	76.88	82.85	70.52	42.52	80.73	66.54
De 18 a 20 años	72.04	82.68	67.66	33.14	89.98	74.60
De 21 años en adelante	72.17	82.59	64.12	28.28	93.48	79.47
Afiliación religiosa						
Adventista	71.72	82.09	66.22	31.24	91.43	77.37
Otra religión	82.45	85.30	72.87	49.68	74.00	55.82
No religioso	85.75	87.50	72.08	52.42	64.08	58.08

Tabla 29

*Medias de tipos de atribuciones de fracaso en la muestra total y en los grupos conformados por las variables demográficas*

Grupo	Habilidad	Esfuerzo	Ayuda de otros	Suerte	Ayuda de Dios	Respuesta a la oración
Muestra total	81.94	94.39	72.32	47.82	44.61	78.99
Procedencia						
Norte de México	82.90	91.74	73.21	52.23	47.27	72.68
Centro de México	83.14	97.30	72.80	45.60	40.66	80.72
Sur de México	80.32	96.56	70.55	41.26	42.68	88.68
Extranjero	77.22	101.56	73.39	52.33	39.61	75.83
Género						
Masculino	81.41	94.16	72.83	49.16	44.69	77.83
Femenino	82.65	94.70	71.64	46.02	44.51	80.54
Edad						
De 15 a 17 años	81.73	89.23	73.64	54.62	50.56	70.36
De 18 a 20 años	83.40	95.00	72.27	45.97	42.05	81.31
De 21 años en adelante	80.78	98.73	71.12	43.06	41.33	85.04
Afiliación religiosa						
Adventista	81.72	96.05	71.90	45.21	42.69	82.51
Otra religión	83.14	86.46	74.02	59.75	54.06	62.56
No religioso	81.75	85.75	76.17	61.83	50.42	62.00

### **Tipos atribucionales de éxito**

#### *Diferencias en la muestra total*

Se compararon los tipos de atribuciones de éxito en la muestra total de sujetos. Los resultados indicaron que hay diferencias significativas de medias de la muestra total entre los seis tipos de atribución ( $F(5) = 597.616$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .523$ ). La atribución a la ayuda de Dios fue significativamente mayor que las atribuciones a los otros cinco tipos. La atribución al esfuerzo resultó significativamente mayor que la atribución a la habilidad, a la respuesta a la oración, a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la habilidad y a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros y a la suerte. La atribución a la ayuda de otros resultó significativamente mayor que las atribuciones a la suerte.

### *Diferencias por lugar de procedencia*

*Norte de México.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos originarios del norte de México ( $F_{(5)} = 201.511, p = .000, \eta^2 = .423$ ). Las atribuciones al esfuerzo, a la habilidad y a la ayuda de Dios fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros, a la respuesta a la oración y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros y a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Centro de México.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos originarios del centro de México ( $F_{(5)} = 103.050, p = .000, \eta^2 = .566$ ). La atribución a la ayuda de Dios fue significativamente mayor que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones al esfuerzo, a la respuesta a la oración, a la habilidad y a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Sur de México.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos originarios del sur de México ( $F_{(5)} = 522.997, p = .000, \eta^2 = .755$ ). La atribución a la ayuda de Dios fue significativamente mayor que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones al esfuerzo y a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. La atribución a la habilidad fue significativamente mayor que la atribución a la ayuda de otros y a la suerte. La atribución a la ayuda de otros fue significativamente mayor que la atribución a la suerte.

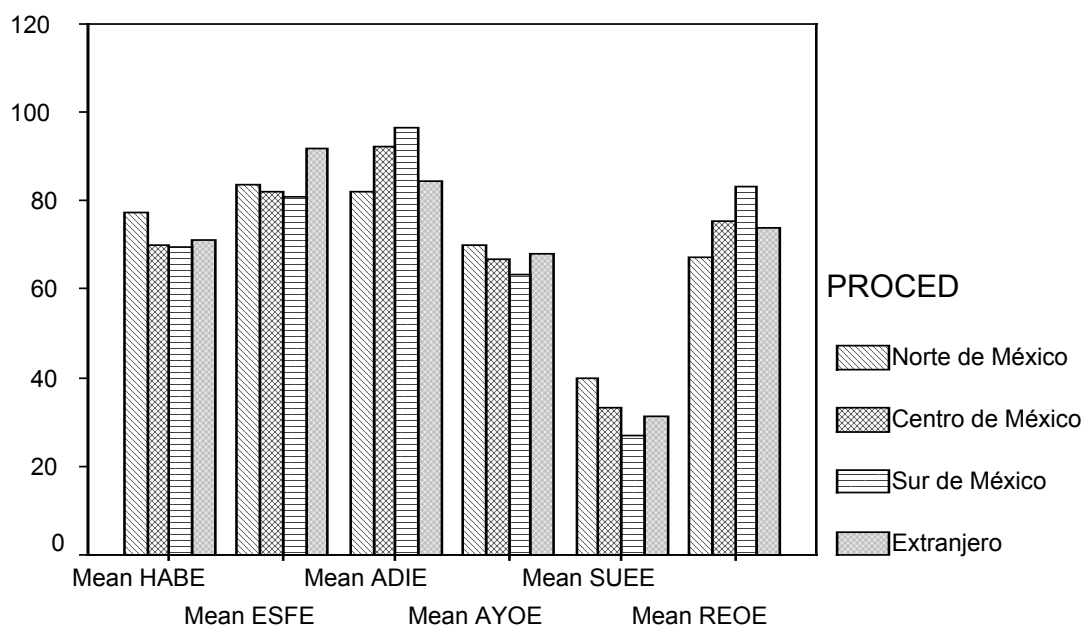
*Extranjeros.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos originarios del extranjero ( $F_{(5)} = 26.152, p = .000, \eta^2 = .606$ ). Las

atribuciones al esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la ayuda de Dios, a la respuesta a la oración, a la habilidad y a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su lugar de procedencia puede observarse en la Figura 24.

#### *Diferencias de género*

*Masculino.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos masculinos ( $F(5) = 286.675, p = .000, \eta^2 = .480$ ). Las atribuciones a la ayuda de Dios y al esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los



*Figura 24.* Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su lugar de procedencia.

otros cuatro tipos. Las atribuciones a la habilidad y a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Femenino.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos femeninos ( $F_{(5)} = 326.070$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .584$ ). Las atribuciones a la ayuda de Dios fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones al esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a la respuesta a la oración, a la habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la respuesta a la oración y a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su género puede observarse en la Figura 25.

#### *Diferencias por edad*

*De 15 a 17 años.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos de 15 a 17 años de edad ( $F_{(5)} = 110.015$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .381$ ). Las atribuciones al esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la ayuda de Dios y a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros, a la respuesta a la oración y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros y a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.



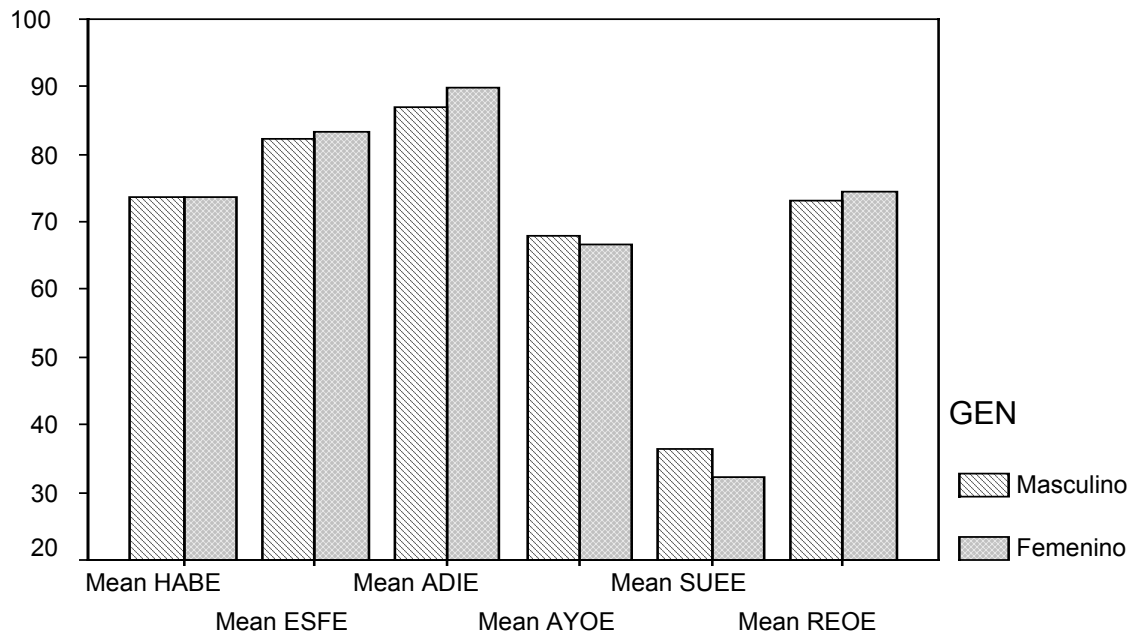


Figura 25. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su género.

*De 18 a 20 años.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos de 18 a 20 años de edad ( $F_{(5)} = 214.782, p = .000, \eta^2 = .551$ ). Las atribuciones a la ayuda de Dios fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones al esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a la respuesta a la oración, a la habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la respuesta a la oración y a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*De 21 años o más.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos de 18 a 20 años de edad ( $F_{(5)} = 405.779, p = .000, \eta^2 =$

.683). Las atribuciones a la ayuda de Dios fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones al esfuerzo y a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su edad puede observarse en la Figura 26.

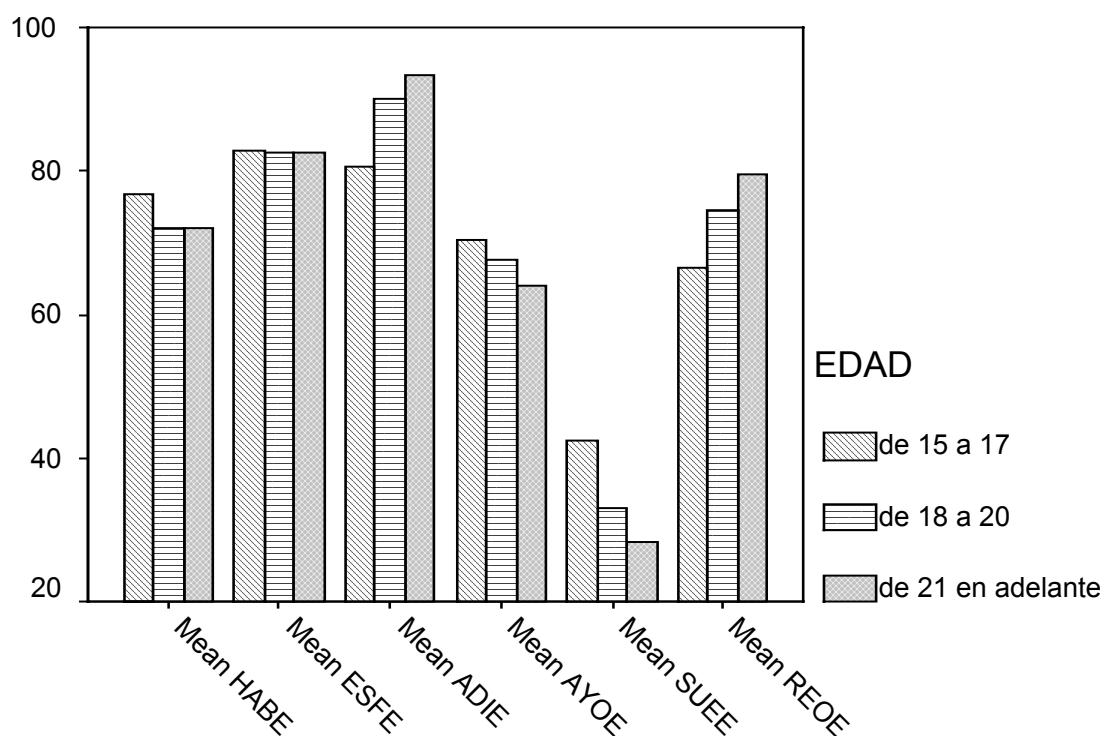


Figura 26. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su edad.

### *Diferencias por afiliación religiosa*

*Adventista.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos de afiliación religiosa adventista ( $F_{(5)} = 698.216, p = .000, \eta^2 = .609$ ). Las atribuciones a la ayuda de Dios fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones al esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a la respuesta a la oración, a la habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la suerte.

*Otra religión.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos que como afiliación religiosa indicaron otra religión ( $F_{(5)} = 54.643, p = .000, \eta^2 = .397$ ). Las atribuciones al esfuerzo y a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cuatro tipos. Las atribuciones a la ayuda de Dios y a la ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la respuesta a la oración y a la suerte.

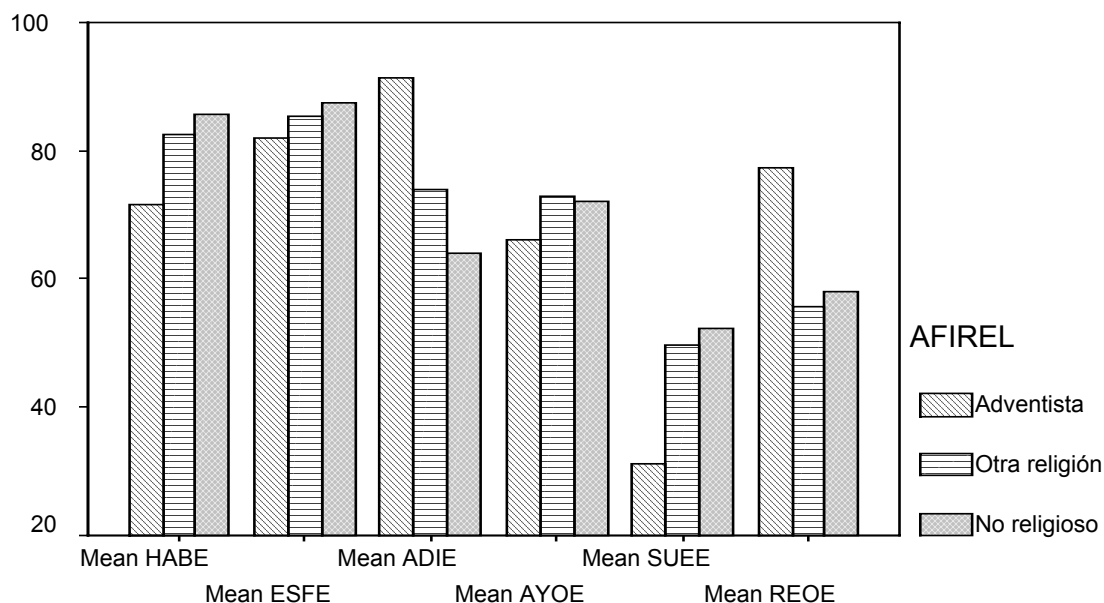
*No religioso.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de éxito en los sujetos no religiosos ( $F_{(5)} = 7.731, p = .000, \eta^2 = .413$ ). Las atribuciones al esfuerzo y a la habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la ayuda de otros, a la ayuda de Dios, a la respuesta a la oración y a la suerte. Las atribuciones a la ayuda de otros y a la ayuda de Dios fueron significativamente mayores que las atribuciones a la respuesta a la oración y a la suerte.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su afiliación religiosa puede observarse en la Figura 27.

### **Tipos atribucionales de fracaso**

#### *Diferencias en la muestra total*

Se compararon los tipos de atribuciones de fracaso en la muestra total de sujetos. Los resultados indicaron que hay diferencias significativas de medias de la muestra total entre los seis tipos de atribución ( $F_{(5)} = 678.59, p = .000, \eta^2 = .555$ ). La atribución a la falta de esfuerzo fue significativamente mayor que las atribuciones a los otros cinco tipos. La atribución a la falta de habilidad y a la falta de respuesta a la oración resultó significativamente mayor que la atribución a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.



*Figura 27.* Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su afiliación religiosa.

La atribución a la falta de ayuda de otros resultó significativamente mayor que las atribuciones a la suerte y a la ayuda de Dios.

#### *Diferencias por lugar de procedencia*

*Norte de México.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos originarios del norte de México ( $F_{(5)} = 250.315$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .477$ ). La atribución a la falta de esfuerzo fue significativamente mayor que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de respuesta a la oración, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayor que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*Centro de México.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos originarios del centro de México ( $F_{(5)} = 147.669$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .651$ ). La atribución a la falta de esfuerzo fue significativamente mayor que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*Sur de México.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos originarios del sur de México ( $F_{(5)} = 364.825$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .682$ ). La atribución a la falta de esfuerzo fue significativamente mayor que las atribuciones a

los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de habilidad, a la falta de ayuda de otros, a la falta de ayuda de Dios y a la falta de suerte. Las atribuciones a la falta de habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de ayuda de Dios y a la falta de suerte. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de Dios y a la falta de suerte.

*Extranjeros.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos originarios del extranjero ( $F_{(5)} = 24.275, p = .000, \eta^2 = .588$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad, a la falta de respuesta a la oración y a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y ayuda de Dios.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su lugar de procedencia puede observarse en la Figura 28.

#### *Diferencias de género*

*Masculino.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos masculinos ( $F_{(5)} = 362.467, p = .000, \eta^2 = .538$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

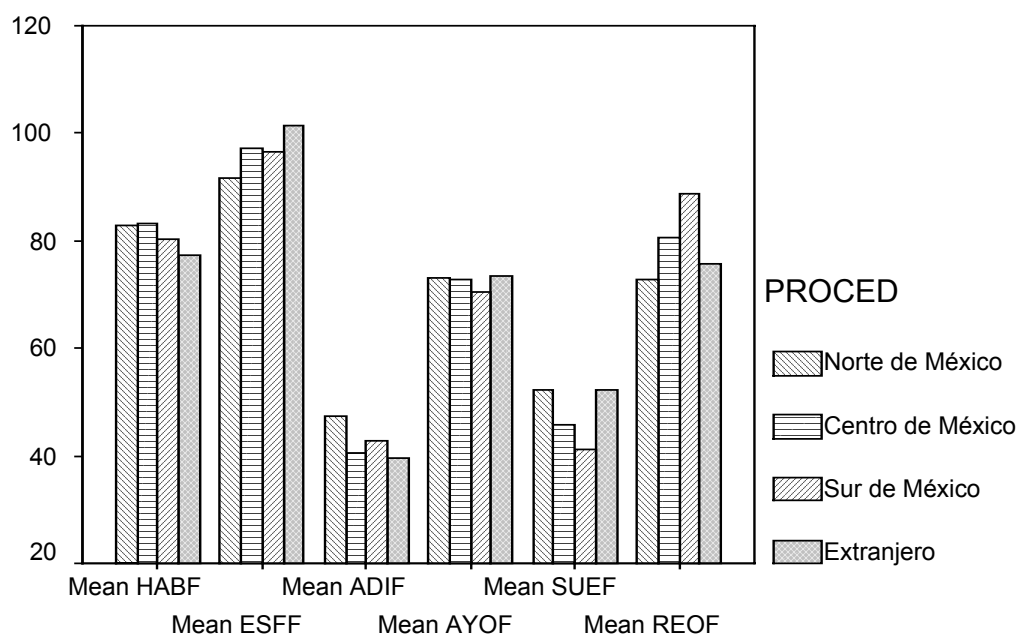


Figura 28. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su lugar de procedencia.

Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de suerte fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de Dios.

*Femenino.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos femeninos ( $F(5) = 319.442, p = .000, \eta^2 = .579$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su género puede observarse en la Figura 29.

*Diferencias por edad*

*De 15 a 17 años.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos de 15 a 17 años de edad ( $F(5) = 122.663, p = .000, \eta^2 = .407$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de respuesta a la oración, a la falta de suerte y que a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y que a la falta de ayuda de Dios.

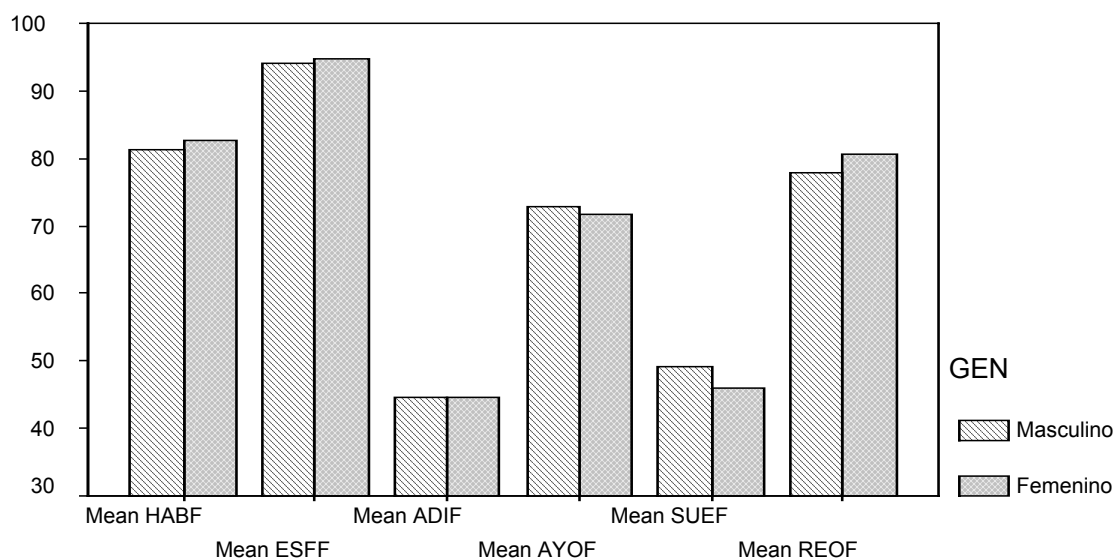


Figura 29. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su género.



*De 18 a 20 años.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos de 18 a 20 años de edad ( $F_{(5)} = 269.404$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .606$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*De 21 años o más.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos de 21 años o más de edad ( $F_{(5)} = 398.040$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .679$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de respuesta a la oración y a la falta de habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de éxito en los grupos determinados por su edad puede observarse en la Figura 30.

#### *Diferencias por afiliación religiosa*

*Adventista.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos de afiliación religiosa adventista ( $F_{(5)} = 719.635$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .616$ ).

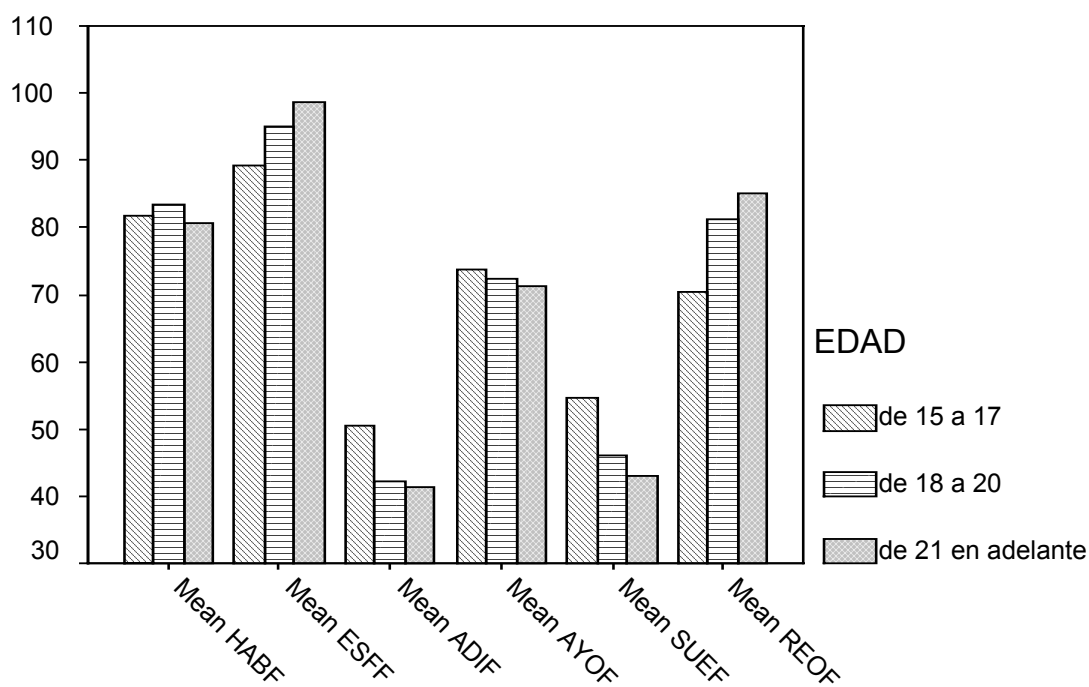


Figura 30. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su edad.

Las atribuciones a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos. Las atribuciones a la falta de habilidad y a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de ayuda de otros, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*Otra religión.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos que como afiliación religiosa indicaron otra religión ( $F_{(5)} = 49.771, p = .000, \eta^2 = .375$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo y a la falta de habilidad fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cuatro tipos. Las atribuciones

a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de respuesta a la oración, a la falta de suerte y que a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*No religioso.* Hay diferencias significativas entre las medias de los seis tipos de atribuciones de fracaso en los sujetos no religiosos ( $F_{(5)} = 8.837, p = .000, \eta^2 = .445$ ). Las atribuciones a la falta de esfuerzo, a la falta de habilidad y a la falta de ayuda de otros fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de respuesta a la oración, a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios. Las atribuciones a la falta de respuesta a la oración fueron significativamente mayores que las atribuciones a la falta de suerte y a la falta de ayuda de Dios.

*Representación gráfica.* La representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su afiliación religiosa puede observarse en la Figura 31.

#### Comparación entre pares de atribuciones de éxito y de fracaso

A continuación se presentan los resultados del análisis de los datos realizado con el propósito de determinar diferencias de medias entre las atribuciones de éxito y fracaso. Se formaron pares de datos para cada tipo de atribución (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración). Para determinar las diferencias de medias entre cada uno de los seis pares de atribuciones de éxito y de fracaso se realizaron pruebas  $t$  para muestras apareadas. Las salidas estadísticas correspondientes a este análisis se incluyen como Apéndice J.

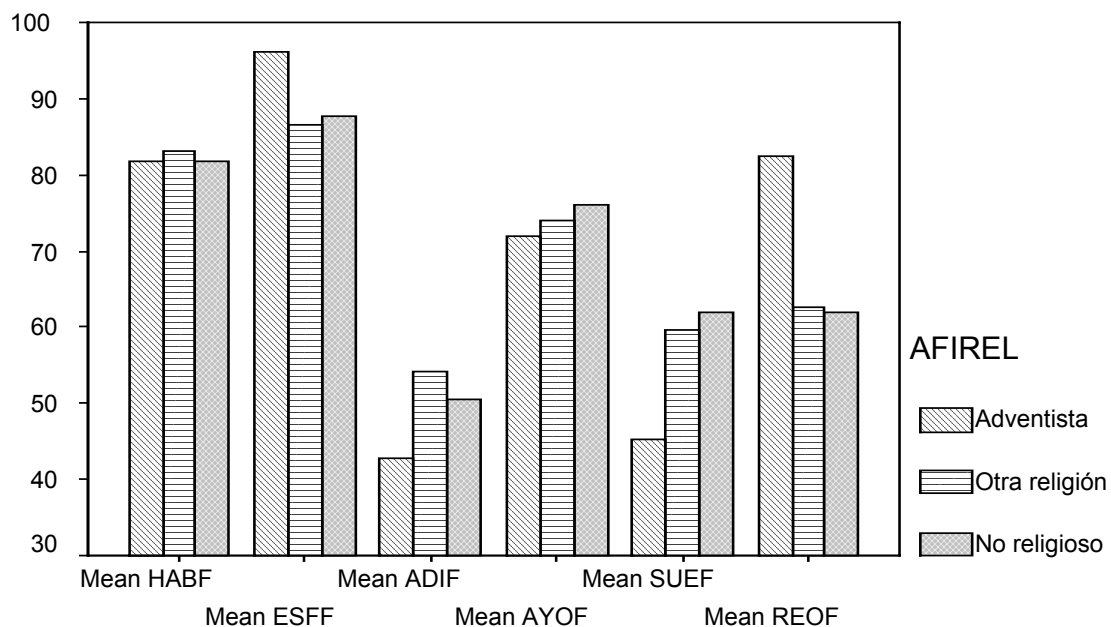


Figura 31. Representación gráfica de la comparación de los tipos de atribuciones de fracaso en los grupos determinados por su afiliación religiosa.

La Tabla 30 concentra los valores de las medias correspondientes a los seis pares de atribuciones de éxito y fracaso para la muestra total.

### Diferencia entre pares de atribuciones

*Habilidad/falta de habilidad.* Hay diferencia significativa de medias de atribuciones a la habilidad (o a la falta de ella) entre las atribuciones de éxito y fracaso ( $t_{(544)} = 12.311, p = .000$ ). Las medias de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad resultaron significativamente mayores que las atribuciones de éxito a la habilidad.

*Esfuerzo/falta de esfuerzo.* Hay diferencia significativa de medias de atribuciones al esfuerzo (o a la falta de él) entre las atribuciones de éxito y fracaso ( $t_{(544)} = 19.453, p = .000$ ). Las

Tabla 30

*Medias apareadas de atribuciones de éxito y fracaso por tipo de atribución*

Tipos de atribución	Éxito	Fracaso
Habilidad/Falta de habilidad	73.68	81.94
Esfuerzo/Falta de esfuerzo	82.71	94.39
Ayuda de Dios/Falta de ayuda de Dios	88.14	44.61
Ayuda de otros/Falta de Ayuda de otros	67.38	72.32
Suerte/Falta de suerte	34.55	47.82
Respuesta a la oración/Falta de respuesta a la oración	73.63	78.99

medias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo resultaron significativamente mayores que las atribuciones de éxito al esfuerzo.

*Ayuda de Dios/falta de ayuda de Dios.* Hay diferencia significativa de medias de atribuciones a la ayuda de Dios (o a la falta de ella) entre las atribuciones de éxito y fracaso ( $t_{(544)} = 32.578, p = .000$ ). Las medias de atribuciones de éxito a la ayuda de Dios resultaron significativamente mayores que las medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios.

*Ayuda de otros/falta de ayuda de otros.* Hay diferencia significativa de medias de atribuciones a la ayuda de otros (o a la falta de ella) entre las atribuciones de éxito y fracaso ( $t_{(544)} = 9.659, p = .000$ ). Las medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de otros resultaron mayores que las atribuciones de éxito a la ayuda de otros.

*Suerte/falta de suerte.* Hay diferencia significativa de medias de atribuciones a la suerte (o a la falta de ella) entre las atribuciones de éxito y fracaso ( $t_{(544)} = 22.231, p = .000$ ). Las medias de atribuciones de fracaso a la falta de suerte resultaron significativamente mayores que las atribuciones de éxito a la suerte.

*Respuesta a la oración/falta de respuesta a la oración.* Hay diferencia significativa de medias de atribuciones a la respuesta a la oración (o a la falta de ella) entre las atribuciones de éxito y fracaso ( $t_{(544)} = 8.657, p = .000$ ). Las medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración resultaron significativamente mayores que las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración.

### **Resumen**

En este capítulo se presentó una descripción de los resultados obtenidos al analizar los datos de las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes de escuelas adventistas con preparatoria del estado de Sonora y de los estudiantes de las tres universidades adventistas de México inscritos en los programas de estudio de Psicología y de Teología durante el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005.

El capítulo se dividió en tres secciones en las cuales se presentaron los procedimientos estadísticos para someter a prueba las hipótesis del estudio, los resultados obtenidos en cada sección y otros hallazgos que complementan la investigación.

En la primera sección se presentaron las estadísticas descriptivas y análisis de frecuencias de las variables dependientes e independientes.

En la segunda sección se presentaron las pruebas estadísticas a las que fueron sometidas las variables de estudio, en la búsqueda de diferencias de perfiles de medias de atribuciones de éxito y fracaso.

En la tercera sección se presentaron las pruebas estadísticas de hallazgos adicionales que resultaron de interés para el investigador.

## CAPÍTULO V

### RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo presenta un resumen de la investigación, las conclusiones e implicaciones que resultan del estudio y las recomendaciones tanto para los involucrados en la administración de las instituciones educativas participantes en la investigación como para las personas interesadas en realizar futuras investigaciones relacionadas con ésta.

#### **Resumen**

La Iglesia Adventista del Séptimo Día tiene su propio sistema educacional con el propósito de proporcionar a los alumnos el verdadero conocimiento de Dios y de los valores morales. Esta investigación se realizó con el objetivo de analizar las atribuciones de éxito y fracaso, seculares y religiosas, en sujetos que estudian en el sistema educacional adventista.

Del repaso de la literatura se escogieron seis tipos de atribuciones (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) y se analizaron las diferencias atribucionales tomando en cuenta las características personales (género, edad, afiliación religiosa y tiempo de estudios) y del contexto (procedencia, institución educativa y lugar de residencia) de los sujetos. Un tercer factor analizado fue la orientación religiosa de los sujetos.

## Planteamiento del problema

La presente investigación se ubica en la intersección del análisis de los estudios atribucionales de éxitos y fracasos realizados por Weiner, en el ámbito de la psicología social, y los postulados de la teoría general de atribución para la psicología de la religión propuestos por Spilka et al. (1985). El problema de investigación planteado fue el siguiente: ¿Qué relaciones existen entre las atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso de los estudiantes y sus características personales y las características de las instituciones educativas a las que asisten?

De la pregunta de investigación se derivaron los propósitos de este estudio: (a) analizar las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes partiendo del modelo de Weiner (1985) y (b) identificar la influencia que ejercen las características personales y del contexto en sus atribuciones seculares y religiosas tomando en cuenta los factores que influyen en la naturaleza de las atribuciones propuestos por Spilka et al. (1985).

## Objetivos del estudio

El estudio buscó alcanzar los siguientes objetivos:

1. Identificar la localización de los factores causales de éxito y fracaso de los estudiantes de cada institución: causas internas (habilidad y esfuerzo), externas seculares (suerte y otras personas) y causas religiosas (ayuda de Dios y respuesta a la oración).
2. Identificar las posibles relaciones causales de éxito y fracaso de los participantes (seculares y religiosas) con sus características personales (género, edad, afiliación religiosa y tiempo como estudiante de instituciones adventistas).
3. Identificar las posibles relaciones causales de éxito y fracaso de los participantes (seculares y religiosas) con el contexto (procedencia, tipo de institución y lugar de residencia) de los que atribuyen.



4. Analizar las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y búsqueda) de los participantes en relación con las variables demográficas del estudio.

5. Comparar el comportamiento entre los tipos de atribución (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración) en la muestra total y en cada uno de los grupos conformados por las variables demográficas de la investigación.

### Metodología

En cuanto a la metodología del presente estudio, la investigación fue de tipo transversal, no experimental, utilizando un diseño ex post facto con la finalidad de determinar la diferencia de medias de atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes de escuelas adventistas.

El estudio se realizó en las tres universidades adventistas de México y en las cuatro instituciones adventistas con preparatoria del estado de Sonora. La unidad de observación fue el estudiante de nivel de educación preparatoria de las cuatro instituciones adventistas del estado de Sonora y el estudiante universitario de las licenciaturas en psicología y teología de las tres universidades adventistas de México, durante el segundo semestre del curso escolar 2004-2005. Las instituciones se dividieron como unidades muestrales en dos conjuntos: En el primer conjunto la población estuvo conformada por 400 alumnos inscritos en las escuelas preparatorias adventistas de Sonora durante el segundo semestre del curso escolar 2004-2005. El segundo conjunto estuvo conformado por 378 alumnos inscritos en los programas de Psicología y Teología en las tres universidades adventistas de México durante el segundo semestre del curso escolar 204-2005.

En la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos. El primero de los instrumentos fue elaborado ex profeso por el mismo investigador para medir las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes. El instrumento consta de 40 ítems, la mitad de los cuales

representan éxitos y la otra mitad fracasos en el que se presenta a los participantes la oportunidad de identificarse con 20 pares de situaciones de éxito o fracaso agrupadas en cuatro secciones o subescalas, que son representativas de áreas que se buscan desarrollar en los estudiantes en este tipo de instituciones (desarrollo físico, académico, espiritual y social) conforme a la filosofía educativa que tienen en común. Del repaso de la literatura se seleccionaron seis posibles causas de éxito y fracaso (habilidad, esfuerzo, suerte, ayuda de otros, ayuda de Dios y respuesta a la oración) que los sujetos pueden ordenar de mayor a menor correspondencia con su experiencia personal en una escala que va del uno al seis.

El instrumento incluye además siete ítemes que tienen como propósito medir las características demográficas de los participantes; para los fines de esta investigación, cuatro tienen que ver con las características del que atribuye (género, edad, afiliación religiosa y tiempo como alumno de escuelas adventistas) y tres tienen que ver con el contexto del que atribuye (procedencia, institución educativa y lugar de residencia).

Para medir la orientación religiosa de los participantes se utilizó la Escala Sueca de Orientación Religiosa utilizada por Hovemyr (1996b). El instrumento emplea una escala tipo Likert y consta de 28 ítemes con tres secciones que agrupan factores internos (I), factores externos (E) y factores de búsqueda (Q). Se confirmó la validez y la confiabilidad de los instrumentos mediante una prueba piloto realizada en escuelas adventistas del estado de Sinaloa.

#### Análisis de los datos

Para recoger los datos de la investigación se visitaron las siete instituciones y se encuestaron a 545 estudiantes. Esto representó el 70 % de la población del estudio. El análisis de los datos se realizó sometiendo a prueba las hipótesis nulas con un nivel de significación de .05. Debido a que se buscó identificar diferencias de perfiles de medias entre grupos, la prueba

estadística predominante fue el MANOVA. Para analizar los datos obtenidos en cada tipo de atribución e identificar las diferencias significativas de sus medias entre los grupos establecidos por las categorías de cada una de las variables independientes del estudio, se realizaron ANOVA simples y en los casos donde se observaron efectos de la variable independiente analizada, se utilizó la prueba post hoc de Student-Newman-Keuls para determinar los contrastes significativos y la prueba T2 de Tamhane para los casos en que no se asumió la homogeneidad de la varianza.

El estudio sometió a prueba 16 hipótesis: ocho de éxito y ocho de fracaso, en las que se plantea que existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito y fracaso entre los grupos conformados por las variables demográficas de los participantes.

Al someter a prueba la hipótesis 1, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de procedencia. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 2, no se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de género. En consecuencia, se rechazó la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el género de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 3, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de edad. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 4, se encontraron diferencias significativas de perfiles

de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de afiliación religiosa. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 5, no se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo de estudios. En consecuencia, se rechazó la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo de estudios de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 6, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de lugar de residencia. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 7, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de institución educativa. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 8, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos de orientación religiosa. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 9, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de lugar de procedencia. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 10, no se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de género. En consecuencia, quedó rechazada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el género de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 11, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de edad. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 12, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de afiliación religiosa. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 13, no se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de tiempo de estudios. En consecuencia, quedó rechazada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el tiempo de estudios de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 14, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de lugar de residencia. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 15, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de institución educativa. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de

fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa de los sujetos.

Al someter a prueba la hipótesis 16, se encontraron diferencias significativas de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos de orientación religiosa. En consecuencia, quedó corroborada la hipótesis según la cual existe diferencia de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los sujetos.

### **Discusión**

En este apartado se discuten los resultados de la investigación que surgieron al someter a prueba las hipótesis del estudio.

#### Comportamiento de las variables dependientes

En la presente investigación se encontró que los alumnos participantes en el estudio atribuyeron sus éxitos primeramente a la ayuda de Dios y que atribuyeron sus fracasos mayormente a la falta de habilidad y de esfuerzo. En la muestra total las medias de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo fueron significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos.

Boruchovitch (2004), al analizar las atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes de escuelas públicas de Brasil, y Ferreira et al. (2002), en un estudio transcultural realizado para comparar las explicaciones causales de éxito y fracaso académico en estudiantes brasileños, mexicanos y argentinos, encontraron que las atribuciones al esfuerzo fueron las que más utilizaron los estudiantes para explicar sus éxitos y fracasos. Los resultados de esta investigación coinciden con los resultados obtenidos en ambos estudios en las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo, pero son diferentes a los resultados obtenidos en las atribuciones de éxito al esfuerzo.

Los hallazgos de esta investigación podrían ayudar a extender las investigaciones de Weiner (1985), quien encontró que la habilidad y el esfuerzo son las explicaciones más frecuentemente dadas por los sujetos al atribuir sus éxitos y fracasos. La misma tendencia se encontró en esta investigación al analizar las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos, con la diferencia de que éstos anteponen las atribuciones a Dios en sus atribuciones de éxito.

En la presente investigación se encontró que los alumnos participantes en el estudio atribuyeron sus éxitos primeramente a la ayuda de Dios. En la muestra total las medias de atribuciones de éxito a la ayuda de Dios fueron más altas que las encontradas en los otros cinco tipos de atribuciones, en tanto que las medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios fueron las más bajas.

Estos resultados concuerdan con las ideas expuestas por Spilka y Schmidt (1983), quienes afirman que los individuos religiosos tienen la tendencia de explicar los eventos en términos religiosos debido a factores personales y situacionales.

Los resultados de esta investigación coinciden también con los obtenidos por Gorsuch y Smith (1983), quienes encontraron que mientras más religiosa es la persona, es mayor la tendencia a atribuir responsabilidad a Dios por los eventos. A su vez, están en consonancia con la teoría de atribuciones para la psicología de la religión propuesta por Spilka et al. (1985), quienes afirman que las características religiosas de quien atribuye y el contexto del evento con elementos religiosos disponibles son factores importantes para que se generen las atribuciones religiosas. Pero difieren con los obtenidos por Lupfer y Brock (1992) y por Hovemyr (1996b), quienes al analizar el uso de atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso, encontraron que los estudiantes utilizaron más las atribuciones seculares que las religiosas.

El presente estudio reveló además que las medias de atribuciones de éxito a la ayuda de

Dios resultaron significativamente mayores que las medias de atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios y que las atribuciones de éxito a la suerte fueron significativamente menores que las atribuciones de fracaso a la falta de suerte. Estos resultados difieren con los reportados por Chandler, Shama, Wolf y Planchard (1981), quienes encontraron que las atribuciones a la suerte fueron las que menos importancia tuvieron tanto para los éxitos como para los fracasos. Pero concuerdan con los resultados de la investigación realizada por Lupfer y Tolliver (1996) y Spilka y Schmidt (1983), quienes encontraron que las personas religiosas atribuyen más responsabilidad a Dios por los acontecimientos positivos que por los negativos y consideraron que esta tendencia puede acentuarse entre personas altamente religiosas.

Los hallazgos del presente estudio también coinciden con los obtenidos por Mallery et al. (2000), quienes encontraron que los estudiantes mostraron la tendencia a utilizar las atribuciones a acontecimientos positivos en comparación con acontecimientos negativos y que en las atribuciones de éxito, los estudiantes mostraron menos probabilidad de atribuir a la suerte que en las atribuciones de fracaso, como sucedió en esta investigación.

Los hallazgos de esta investigación pueden ser interpretados también en el marco de la interacción de los sujetos del estudio con el ambiente que los rodea y del cual forman parte, tal como lo señalan Álvaro y Garrido (2003), cuando afirman que la psicología social debe partir del supuesto de que los contenidos de la mente no son sólo el producto del procesamiento de la información, sino el resultado de procesos interpretativos que se originan en la cultura y que se aprenden en el curso de la interacción social. El análisis de estos procesos debería convertirse en uno de los principales objetivos de la psicología social cognitiva. Ellos afirman que el sesgo psicologista que se ha dado en la investigación actual sobre cognición social ha llevado a algunos autores a expresar sus dudas sobre la validez de utilizar el calificativo social para



referirse a estudios en los que no se consideran los contextos grupales y sociales en los que se desenvuelven las personas y, en lugar de esto, se utiliza un nivel de explicación claramente psicológico sin aplicar el conocimiento a cuestiones sociales relevantes.

Estos conceptos son compartidos por Spilka et al. (1985) al formular una teoría general de atribuciones para la psicología de la religión en la que establecen que las atribuciones se dan en el marco de las características de (a) las personas que atribuyen, (b) el contexto en el cual la atribución es hecha, (c) el evento y (d) el contexto del evento.

En esta línea de ideas es posible entender que la tendencia observada en los sujetos participantes en esta investigación de atribuir los éxitos a la ayuda de Dios podría ser el resultado de la predisposición natural que hay en los sujetos de manifestar gratitud por los acontecimientos positivos y aversión de asociar a Dios con causas negativas, actitud que se ve reforzada como resultado de la influencia del programa educativo implantado en las escuelas adventistas y las interacciones que se dan en ellas.

En las escuela adventistas se coloca a Dios como el fundamento, con el propósito de restaurar la imagen de Dios en el alumno (White, 1977).

En las escuelas que conformaron la muestra de estudio, el alumno recibe la influencia de una filosofía distintiva con fundamento bíblico que se incorpora en el currículo, en las estrategias pedagógicas y en las actividades extracurriculares. Se considera que la Biblia es el libro de texto principal y que debe ocupar el primer lugar en todo sistema educativo, partiendo de la idea de que el fundamento de toda educación correcta es el conocimiento de Dios y de que las Sagradas Escrituras contienen la voluntad revelada de Dios. Se cree que usada correctamente como libro de texto en las escuelas, la Biblia tiene un efecto en la mente y en el desarrollo moral de los estudiantes que no se encuentra en otros libros y que para que la moralidad

y la religión se manifiesten en la escuela es necesario impartir a los alumnos el conocimiento que se desprende de ella (White, 2005).

En las instituciones adventistas se insta a los estudiantes a copiar la vida y el carácter de Cristo, creer en Cristo como su Salvador, velar y orar, considerar un deber hacer de la vida escolar un éxito, no dejar que nada interfiera con la oración, en ningún caso privarse de los privilegios religiosos, aprender de la experiencia de los que han vivido más que ellos, mostrar respeto por el orden, la diligencia y la obediencia, ayudar a moldear el carácter de los estudiantes más jóvenes, ser misioneros, ser sobrios y concienzudos, no permitir que los incrédulos sean piedra de tropiezo y vivir la vida cristiana dondequiera que estén (Cadwallader, 1993).

En el sistema educativo adventista existen políticas y procedimientos de operación que rigen sus instituciones. En la administración de estas escuelas, la filosofía institucional ocupa un lugar importante. Se espera que (a) la manera en que se prepare el programa de la escuela y la forma en que la misma esté funcionando sea determinada por su filosofía, y (b) los tipos de escuelas que se establecen, su ubicación, el tipo de maestros, el programa de estudios, los libros de texto, el programa espiritual, el programa industrial, la vida social, la recreación, el programa diario, el aspecto financiero y el funcionamiento de la biblioteca, sean determinados por el concepto filosófico adventista de la educación (Reglamento operativo, 2005).

Farfán (2000) afirma que los elementos del currículo para las escuelas adventistas se derivan de las metas educativas adventistas, expresadas en términos de productos del aprendizaje, entre los que se destacan tres elementos esenciales: la aceptación de Dios y su palabra, el compromiso con la iglesia y las relaciones interpersonales y familiares. Respecto de la aceptación de Dios y su palabra, se pretende que el estudiante, al terminar sus estudios, rinda su vida

a Dios mediante la conversión, utilizando la Biblia como base de su relación con Cristo y como guía en todas las fases de su vida. Con el compromiso con la iglesia, se propone que el alumno conozca, viva y comparta los principios básicos de la Iglesia Adventista. Con las relaciones interpersonales y familiares, se busca desarrollar en los alumnos su autoestima y las destrezas interpersonales necesarias para cumplir responsabilidades en el ámbito de la familia, con el propósito de que sean sensibles a las necesidades de las otras personas con las que conviven. Otro de los elementos distintivos de las escuelas adventistas mencionado por Farfán es la definición del perfil del maestro que labora en ellas. En este perfil se requiere que el maestro (a) sea miembro bautizado de la iglesia Adventista del Séptimo Día, (b) participe activamente en la iglesia, (c) apoye las actividades evangelísticas, (d) viva su fe al enseñar y desempeñar sus actividades diarias, y (e) sea ejemplo digno en su vestimenta, en su apariencia personal, en su familia, en el trabajo y en su iglesia.

Cómo lo señala Knight (2002), para el maestro cristiano, las cualidades espirituales deben ocupar el primer lugar en orden de importancia. Si su vida espiritual está en armonía con Dios, tendrá reverencia por lo que es sagrado y su ejemplo diario resultará en beneficio de los alumnos.

En el sistema educativo adventista la obra de los maestros se considera importante y se preparan docentes con la convicción y capacidad de transmitir su filosofía. Se les inculca que esta es la obra más noble que cualquier hombre o mujer pueda emprender porque al realizarla cooperan con el propósito divino para impartir a los jóvenes un conocimiento de Dios. Los maestros adventistas creen que Cristo fue el mayor maestro que el mundo ha conocido y en Él halla su centro toda verdadera obra educativa. Se les invita a meditar en la vida de Cristo y a seguir el ejemplo de su vida diaria y de sus métodos de enseñanza. Los maestros tienen la

responsabilidad de ser, en palabra y en carácter, lo que quieren que sean sus alumnos: hombres y mujeres que teman a Dios y que obren justicia (White, 1971).

El maestro adventista no se satisface con un trabajo de calidad inferior. No se contenta con transmitir a los alumnos únicamente conocimientos técnicos, con hacer de ellos solo contadores expertos, artesanos hábiles o comerciantes de éxito. Su propósito es inculcar a sus estudiantes principios de verdad, obediencia, honor, integridad y pureza, que los conviertan en una fuerza positiva para la estabilidad y elevación de la sociedad (White, 1987).

En este tipo de instituciones el director de la escuela y los maestros deben tener una relación viva con Dios y deben manifestarse abiertamente como testigos suyos, colocar el estudio de la Biblia en primer lugar y procurar la armonía, el amor y la unidad en el equipo de trabajo. Deben conducirse siempre con cortesía cristiana y asumir la actitud de consejeros y amigos de los alumnos y modelar el carácter de Cristo en sus vidas. Relacionados con Dios, deben ejercer una fuerte influencia sobre los alumnos para inducirlos a estudiar la Palabra de Dios y dirigir sus mentes a la contemplación de temas espirituales abriendo delante de ellos vastos campos de reflexión (White, 2005).

Un aspecto fundamental que distingue a las instituciones adventistas y que crea un contexto de impacto espiritual en los alumnos es el énfasis en la integración de la fe en la enseñanza. Al analizar las estrategias para la integración de la fe en escuelas adventistas, Sawyers-Penniecook y Penniecook Royes (2005) indican que hay cuatro áreas en las cuales se proyecta la integración de la fe en las escuelas adventistas: actividades docentes áulicas, extráulicas, espirituales y actividades por parte de la institución. Señalan que los alumnos son los que mejor pueden expresar de qué manera están percibiendo los esfuerzos realizados para integrar la fe.

Como lo menciona De Gómez (2002), toda actividad de la escuela, desde el acto de saludo a la bandera en la primera hora de la mañana, durante las horas de clases, en el período del recreo, el programa de sociedad de menores, las clases bíblicas semanales, la hora de cultura cristiana, las semanas de oración, las semanas de orientación para jóvenes y las actividades recreativas y sociales, tienen a Jesús como centro y guía, con el propósito de modelar en los alumnos un carácter semejante al de Cristo y capacitarlos para rechazar las prácticas y los hábitos que corrompen.

La tendencia en los alumnos de atribuir a Dios sus éxitos y la marcada preponderancia a realizar atribuciones a Dios encontradas en esta investigación fueron consistentes con los postulados de la teoría general de atribuciones para la psicología de la religión y revelaron la presencia de alta religiosidad en los dos factores que han sido objeto de este estudio (características del que atribuye y contexto del que atribuye). Los resultados del análisis del comportamiento de las variables dependientes podrían revelar también la eficacia que se tiene en la implementación de los principios filosóficos adventistas en el programa educativo y en las estrategias de integración de la fe en las escuelas que participaron en esta investigación.

### Comportamiento de las variables independientes

#### **Efectos de las características de quien atribuye**

##### *Efectos del género*

No se encontraron diferencias significativas de género en las atribuciones de éxito y fracaso. Estos resultados podrían ser diferentes a los reportados en varios estudios atribucionales relacionados al género en los que se encontraron diferencias significativas entre mujeres y varones (Gómez Bueno, 1995; Marín, 1989; McGeorge, 2003; Neff y Terry-Schmitt, 2002; Shukla, 1994).

Los hallazgos de este estudio difieren también con los resultados obtenidos por Flammer y Schmid (2003), quienes encontraron que las diferencias de género fueron más sobresalientes en las atribuciones de fracaso que en las atribuciones de éxito, y con los resultados obtenidos por Hirschy y Morris (2002), quienes encontraron diferencias en el estilo atribucional de éxitos y fracasos relacionadas con el género en estudiantes universitarios.

El rol de la mujer en la sociedad actual ha sido un tema de interés, de tal forma que estudios atribucionales recientes realizados en instituciones educativas en relación con el género arrojan resultados similares a los encontrados en esta investigación (De la Torre Ramírez y Ávila, 2003; Voyles y Williams, 2004; Weihua y Rensheng, 2003).

Los resultados del presente estudio podrían coincidir con los reportados por Mallery et al. (2000), quienes no encontraron efectos de género en las atribuciones religiosas intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes de una universidad adventista estadounidense. La única diferencia significativa de género que encontraron fue en la subescala de religiosidad social extrínseca, en la que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres.

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que el género influye de igual manera en las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos de los colegios y universidades que conformaron la población del estudio y podrían revelar el trasfondo filosófico formativo de los estudiantes de las escuelas participantes en la investigación, que tiene como fundamento principios bíblicos. A la luz de estas enseñanzas, la mujer y el hombre son vistos en un plano de igualdad en el que la mujer no debe ser considerada un ser inferior al hombre, ya que bíblicamente se sabe que, desde la creación, el hombre y la mujer tenían sus propias características distintivas en el plano biológico o anatómico y emocional. Estas diferencias no les restaban estatus ni dignidad, ni daban ventajas al uno sobre el otro, sino reflejaban la necesidad de

complementariedad con que fueron creados. Solo en esa complementariedad, la creación puede ser buena en gran manera y podían llegar a ser los dos una sola carne. En el concepto bíblico, hombres y mujeres son vistos al pie de la cruz como iguales, aunque sean diferentes funcionalmente (Estrada, 1998).

En la actualidad, la presencia femenina es notoria en diferentes ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo, en el que se ha distinguido a personas de ambos sexos por sus méritos y desempeño. De igual forma, en el sistema educativo adventista el desempeño de la mujer ha sido relevante tanto en la docencia como en funciones directivas. Este ambiente de equidad de género que caracteriza a las instituciones adventistas podría ser una de las razones por las que en este estudio no se encontraron diferencias atribucionales entre hombres y mujeres.

#### *Efectos de la edad*

En esta investigación los resultados indican que las atribuciones seculares de éxito disminuyeron con el aumento de la edad, mientras que las atribuciones religiosas de éxito aumentaron con la edad.

Los estudios adicionales revelaron que los alumnos participantes en el estudio mostraron la tendencia de atribuir sus éxitos a causas religiosas (ayuda de Dios) y de ser más responsables de sus fracasos (falta de esfuerzo) en la medida que aumenta su edad. Los alumnos de menor edad atribuyeron más sus éxitos y fracasos a factores externos (ayuda de otros y suerte) que los alumnos de mayor edad.

Los resultados obtenidos en esta investigación difieren con los encontrados por Neff y Terry-Schmitt (2002), quienes al analizar la tendencia de atribuciones religiosas, biológicas y sociales en estudiantes de secundaria y preparatoria encontraron que tanto las atribuciones religiosas como biológicas decrecieron entre la adolescencia temprana y adulta, y podrían

estar en consonancia con los resultados de la investigación realizada por Weiner y Peter (1973), quienes encontraron consistencia en las evaluaciones de los sujetos en los diferentes estadios de edad, sin importar su género y origen cultural, y con los hallazgos de Crump (2004), quien encontró que las variaciones en las motivaciones de logro fueron consistentes con los distintos periodos de desarrollo de los estudiantes.

La tendencia evolutiva observada en las atribuciones religiosas de los sujetos de este estudio encuentra sustento en las teorías de desarrollo humano relacionadas al desarrollo psicosocial y moral propuestas por Erikson y Kohlberg (citados en Meece, 2000), en las que se señala que el desarrollo humano va más allá del desarrollo cognitivo y se reconoce la importancia de los aspectos emocionales, sociales, personales y morales en el desarrollo de las personas en una secuencia de etapas desde la niñez hasta la edad adulta.

Como señalan Craig y Baucum (2001), el desarrollo es más que un mero producto de la edad o de la historia y por esta razón en el desarrollo, durante el ciclo vital, se deben tomar en cuenta las influencias normadas por la edad, las influencias normadas por la historia y las influencias no normadas. Cada una de ellas ejerce un influjo en forma más directa en algunas etapas del ciclo vital.

Los resultados de esta investigación coinciden también con las afirmaciones de Habemicht (2000), quien visualiza una línea de fe en el desarrollo espiritual del individuo hasta alcanzar el compromiso adulto con Cristo pasando por seis etapas de su vida. En esta línea de fe el desarrollo comienza durante la niñez temprana con las primeras lecciones de amor, confianza y obediencia. En esta etapa de la vida, el niño es un creyente natural y es el mejor tiempo para enseñarle a orar y creer en Dios. Durante la niñez media (de 6 a 9 años) es el tiempo de enseñar al niño a practicar valores. En la niñez tardía (de 10 a 12 años) la espiritualidad del



niño madura. Aprende del significado de las doctrinas del pecado, del perdón y la salvación. Durante los años de transición de esta etapa hacia la adolescencia los niños experimentan la conversión infantil y hacen un compromiso infantil de seguir a Cristo. La adolescencia temprana (13 a 15 años) es la época de las preguntas y de confrontar aspectos culturales y las presiones sociales con los conocimientos morales adquiridos en las etapas anteriores. En la adolescencia tardía (de 16 a 18 años) la fe se solidifica otra vez y se hace la decisión de ser un creyente. Se desarrolla una filosofía personal de la vida basada en la Biblia. En la adultez joven (más de 18 años) se realiza la autoafirmación en la fe y un compromiso adulto con Cristo.

Estos hallazgos también se corresponden con las afirmaciones de Carr (1999), quien asegura que el progreso del raciocinio moral en los niños se produce del mismo modo gradual con el que éstos van dominando las habilidades físicas e intelectuales. También concuerdan con lo mencionado por Nina (2002), quien distingue tres fases de la fe en la integración de valores morales y da por sentado que estas fases se corresponden con el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor del alumno. La primera es la fase cognitiva de la fe, cuando el estudiante conoce a Cristo y descubre su existencia y poder como Dios. Esta primera fase es un período de contemplación y reconocimiento, sin que produzca ningún tipo de aceptación del modelo divino. Se cree en la verdad en forma intelectual. Esta fe cognitiva establece la plataforma para la aceptación del modelo moral. La segunda es la fase afectiva de la fe, cuando el alumno se amista con el modelo divino. Es el período en el que se desarrolla la confianza en Cristo y en la que el individuo acepta y decide ser justo. La voluntad se muestra en completa dependencia de Dios y desaparece el gusto por el mal para dar paso a la disposición de permanecer en Cristo. La imagen de Cristo aparece en el pensamiento y en el sentimiento del alumno como resultado de la fusión de lo cognitivo con lo afectivo. Este fenómeno psicoafectivo que da

origen a la formación de la imagen interior evidenciará la formación del alumno en sus cambios de conducta. La tercera es la fase psicomotora de la fe, en la que los pensamientos y sentimientos de los individuos se manifiestan en obras de justicia. En esta fase la creencia y la confianza adquiridas por el alumno se manifiestan en la conducta. El alumno actúa y se dirige hacia la perfección del carácter iniciando su crecimiento espiritual a la par de su crecimiento intelectual y físico.

Los resultados de esta investigación no brindan evidencias del motivo por el cual se observa la tendencia en los alumnos participantes en la investigación de atribuir más sus éxitos a causas religiosas en la medida que avanzan en su edad, pero el fuerte énfasis que hay en el contexto inmediato (iglesia y escuela) en que se desarrollan los sujetos de este estudio, en impartir educación religiosa adaptada a las diferentes etapas de edad de las personas, permite inferir que esta tendencia puede estar en conexión con esta práctica a la que están expuestos los estudiantes en su ciclo de vida.

White (1959) recomienda que se inculquen en los niños sentimientos de piedad sencilla, que se adapten a su edad y capacidades y que los padres y maestros procuren cultivar las tendencias de los jóvenes de tal manera que en cada etapa de su vida puedan representar la belleza natural apropiada a ese período y se desarrollen gradualmente, como lo hacen las plantas y las flores en el jardín. Siguiendo estas directrices, la Iglesia Adventista cuenta con un programa de educación religiosa de los feligreses en el que los niños, menores, adolescentes, jóvenes y adultos reciben instrucción religiosa con una variedad de programas adaptados a su edad, en los que las guías de estudio y los materiales se proveen de acuerdo a la edad de los alumnos y siguiendo los principios de desarrollo espiritual por etapas de edad conforme a sus características y necesidades (García Marenko, 1990), como se aprecia en las Tablas 31 y 32.

Tabla 31

*Edades correspondientes a las Divisiones de la Escuela Sabática*

División	Edad	Plan de estudio
Cuna	0-3	Guía de estudio de la Biblia para cuna.
Jardín de infantes	4-6	Guía de estudio de la Biblia para jardín de infantes.
Primarios	7-10	Guía de estudio de la Biblia para primarios.
Menores (pre adolescentes)	11-12	Guía de estudio de la Biblia para pre adolescentes.
Juveniles (adolescentes)	13-14	Guía de estudio de la Biblia para adolescentes.
Jóvenes	15-18	Guía de estudio de la Biblia para jóvenes.
Adultos	19 en adelante	Guía de estudio de la Biblia para adultos.

*Nota.* Fuente: Manual de escuela sabática, s.f., p. 23.

Tabla 32

*Clases que se imparten en los clubes por edades*

Club	Edad	Clase
Aventureros	6	Abeja industriosas
	7	Rayos de sol
	8	Constructores
	9	Manos ayudadoras
Conquistadores	10	Amigo
	11	Compañero
	12	Explorador
	13	Orientador
	14	Viajero
	15	Guía
Medallones	Más de 14	Clases avanzadas de viajero y guía
Guías mayores	16	Ministerio de aventureros, conquistadores y jóvenes
Líderes juveniles	Más de 16	Sociedad de jóvenes y administración de la iglesia
Universitarios y profesionales	Más de 17	Para jóvenes que no estudian en universidades adventistas

*Nota.* Fuente: García-Marenko, 1990, pp. 30-43.

Este programa de instrucción religiosa que se practica en la iglesia también se adopta en las instituciones educativas adventistas como parte del plan de desarrollo espiritual de los alumnos. En las escuelas adventistas se añaden otros programas de apoyo al desarrollo religioso de los estudiantes: En las escuelas primarias y secundarias se utilizan libros de texto para la enseñanza religiosa en los diferentes grados y en las escuelas con educación de nivel de preparatoria y en las instituciones de nivel superior, las materias de enseñanza religiosa ocupan un lugar importante en el mapa curricular de cada grado y carrera, y son consideradas de gran importancia para mantener la identidad institucional y cumplir con los fines de la educación adventista.

Los estudiantes de instituciones adventistas se involucran en una diversidad de actividades que son planificadas tomando en cuenta las diferencias personales de los alumnos buscando su desarrollo espiritual. Todos estos elementos podrían ser responsables en alguna medida, de los resultados atribucionales obtenidos en los grupos conformados por la edad de los sujetos participantes en esta investigación. Los hallazgos de este estudio, que muestran una marcada tendencia de atribuciones religiosas en los alumnos, podrían significar una fortaleza de las instituciones educativas participantes en la investigación y ser útiles para tomar en cuenta las diferencias de edad en los servicios educativos que se ofrecen a los estudiantes.

Otro aspecto que llama la atención en los resultados obtenidos en este estudio es que no se encontraron diferencias de atribuciones de éxito hacia el esfuerzo entre los grupos de edad. Las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo se incrementaron con la edad de los sujetos. Estos resultados revelan una actitud positiva de logro en todos los grupos conformados por la edad que podrían ser el resultado de la formación que reciben los alumnos en el hogar y en las instituciones educativas adventistas.

De acuerdo con las orientaciones de White (1959), se debe enseñar a los niños desde sus más tiernos años a llevar responsabilidades de la vida. En este tipo de instituciones se inculca que el trabajo manual y el ejercicio contribuyen al desarrollo físico y que la colaboración dignifica a la persona. Como lo señala Salas de Araya (2004), el desarrollo físico del ser humano forma parte del sistema educacional adventista y es uno de los pilares fundamentales de la formación integral del hombre. Como tal, debe ser asumido por las instituciones educativas de todos los niveles para lograr el desarrollo armonioso que pretenden alcanzar en sus alumnos. Salas de Araya menciona que son tantas las bondades del trabajo para el estudiante y para las instituciones, que vale la pena implementar un sistema de trabajo en la escuela para el logro de los objetivos de formación integral de los estudiantes. Analizando los desafíos y realidades de la implementación del trabajo manual en las universidades adventistas, sugiere que el plan de trabajo debe ser parte del currículo e implementado desde el ámbito académico formal.

Según las declaraciones de White (1996b), (a) Dios ordenó el trabajo como una bendición, (b) la ocupación manual de los jóvenes debe ser considerada esencial para su salud y se debe procurar el apropiado ejercicio de la mente y del cuerpo con el propósito de desarrollar en ellos todas las facultades en forma armoniosa, (c) el trabajo real y activo que demanda esfuerzo intelectual lo mismo que muscular se considera una ayuda importante para que los jóvenes sean fieles a sus principios y valores individuales y (d) los valores se refuerzan en los alumnos estudiando la vida terrenal de Cristo como un ejemplo de vida útil. Se debe presentar a los estudiantes la vida de ese personaje que desde su temprana edad aprendió el oficio de carpintero y con sus propias manos trabajó en el taller, y a medida que trabajaba, durante su infancia y juventud, su mente y su cuerpo se desarrollaban. Por precepto y ejemplo, Cristo

dignificó el trabajo útil y de calidad y no quería ser defectuoso ni aun el manejo de las herramientas. Se debe preparar a los alumnos para ser útiles a la sociedad con la convicción de que, al realizar sus tareas con el mayor esfuerzo y cuidado, serán recompensados con salud corporal y paz mental y experimentarán el gozo de prolongar sus vidas. En este tipo de instituciones los alumnos acuden para recibir una preparación especial y familiarizarse con todos los tipos de trabajo. Sean hombres o mujeres, deben aprender a remendar, lavar y tener en orden su ropa. Deben ser capaces de hacerse la comida. Deben familiarizarse con la agricultura y con los trabajos de mecánica. De este modo, los estudiantes aprenden lecciones de economía, contribuyen con el bienestar financiero de los colegios y reciben una educación que los prepara para la vida. Es posible que esta formación que se da a los alumnos estimule su sentido de responsabilidad y contribuya además, a que las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo se incrementen con la edad.

En esta investigación se encontró también que las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración se incrementaron con la edad. Estos resultados concuerdan con lo mencionado por Melgosa (1997), quien asevera que en la medida en que las personas se desarrollan en todos los ámbitos de la personalidad se desarrolla también la capacidad para ejercer juicios morales más maduros, por lo que hay razonamientos morales que no se esperan del niño pero sí pueden esperarse del adolescente. También podrían concordar con los hallazgos de Korniejczuk (1994), quien al investigar el desarrollo del concepto de salvación en niños y adolescentes argentinos y paraguayos encontró una fuerte relación entre los niveles de concepto de salvación de los sujetos y sus etapas de edad. Encontró que los niveles de conceptualización de salvación se incrementaron con la edad de los sujetos, tal como ha sido formulado en la teoría de desarrollo cognitivo.

Los resultados obtenidos en este estudio podrían coincidir además, con los reportados por Romo Martínez (2005) y por Barba y Romo (2005), quienes al analizar el desarrollo de juicio moral en estudiantes de escuelas preparatorias y universitarias encontraron que los alumnos de mayor edad manifestaron un razonamiento moral más elevado que los alumnos de menor edad.

Los resultados de esta investigación revelaron también que las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración se incrementaron con la edad. Los sujetos de mayor edad atribuyeron más sus fracasos a la falta de respuesta a la oración que los sujetos de menor edad.

Estos hallazgos son diferentes de los encontrados por Matthews y Conger (2004), quienes hallaron que las atribuciones negativas de los sujetos disminuyeron con su edad. Pero coinciden con lo mencionado por Habenicht y Burton (2005), quienes al analizar las características de la oración en estudiantes desde la niñez temprana hasta la adolescencia aseguran que los alumnos mayores normalmente tienen más preguntas acerca de la eficacia de la oración y de lo que significa realmente orar. Afirman también que los alumnos de mayor edad pierden la confianza total que manifestaban en la oración en los primeros años y que experimentan dudas. Ellos proponen que las características de la oración varían con la edad, tal como se presenta en la Tabla 33.

Los hallazgos de este estudio podrían también adjudicarse al hecho de que en el ambiente adventista el acto de orar es considerado como una responsabilidad individual. Se cree que Dios está siempre dispuesto a escuchar y atender las oraciones pero que cultivar el hábito de orar es una responsabilidad que debe ser asumida por cada persona. De acuerdo con White (1979), la oración puede prevenir la tendencia que se observa en las personas de atribuirse el éxito a sí mismas, ya que si lo hacen corren el peligro de experimentar orgullo espiritual.

Tabla 33

*Etapas en el desarrollo de la oración propuestas por Habenicht y Burton*

Etapa	Características de la oración
5 a 7 años	Los niños están confusos en cuanto a cómo las oraciones llegan a Dios. Pueden creer que deben decir sus oraciones “correctamente” para recibir una respuesta y que repetir las oraciones consigue respuestas más rápidas. Piensan que tanto los niños como los animales oran. Sus oraciones son egocéntricas.
7 a 9 años	Los niños se dan cuenta de que los animales no oran, ni tampoco todos los niños. Creen que Dios tiene limitaciones para contestar las oraciones. Pueden creer que no se recibe respuesta cuando se portan mal u oran muy calladamente. Hacen pedidos específicos y comienzan a orar por otros. Pueden tener ideas de causa y efecto: tú respetas a Dios y El te respetará. Las dudas comienzan alrededor de los 8 años de edad.
10 a 12 años	Ahora los niños ven la oración como una conversación privada con Dios. Es intensamente personal, escuchada directamente por Dios y muestra sentimientos y necesidades.
13 a 15 años	Los niños comienzan a darse cuenta de que la oración cambia a la persona que ora. Ven a la oración como valiosa en y por sí misma. Aun cuando en general la creencia en la oración declina, oran de igual manera. Sus pedidos generalmente son específicos y mundanos.

Orar es el acto de abrir el corazón a Dios como a un amigo y capacita a la persona para recibirlo, pero hay ciertas condiciones importantes que deben ser cumplidas individualmente al orar, por lo que se insta a realizar esfuerzos para mantener una actitud de oración de tal forma que ante cualquier situación inesperada que se presente los pensamientos se vuelvan a Dios como la flor se vuelve hacia el sol (White, 1996a).

Los resultados de esta investigación podrían revelar que los estudiantes de mayor edad que participaron en el estudio asumieron más responsabilidad personal al atribuir las causas de sus fracasos (porque no oro, porque no estoy orando, porque no oro para lograrlo) a la falta de respuesta a la oración, pero podrían mostrar también que la confianza en la eficacia de la oración declina con la edad.



### *Efectos de la afiliación religiosa*

Los resultados obtenidos en esta investigación revelaron que las atribuciones seculares de éxito fueron mayores en los estudiantes no religiosos y de otra religión que las encontradas en estudiantes adventistas y que las atribuciones religiosas de éxito obtenidas en estudiantes adventistas fueron mayores que las encontradas en los otros dos grupos.

Los estudios adicionales mostraron que las atribuciones seculares de éxito (habilidad, esfuerzo, ayuda de otros y suerte) con valores de medias superiores a la media de la muestra total se encontraron en los estudiantes de afiliación religiosa de otra religión y no religiosos y que las atribuciones religiosas de éxito (ayuda de Dios y respuesta a la oración) con valores de medias por encima de la media de la muestra total se encontraron en los estudiantes de afiliación religiosa adventista.

Los hallazgos de esta investigación están en consonancia con los estudios realizados por Loewenthal y Cornwall (1993), quienes encontraron que las personas religiosas percibieron a Dios como un agente causal con más frecuencia que las personas no religiosas y a los resultados obtenidos por Ritzema (1979), quien halló que los individuos difieren en la tendencia de atribuir a Dios dependiendo de sus creencias y prácticas religiosas. Pero no se corresponden con los reportados por Mallery et al. (2000), quienes no encontraron diferencias de atribuciones de afiliación religiosa entre los estudiantes adventistas y los no adventistas en ninguno de los factores que analizaron.

Los hallazgos de esta investigación también son diferentes a los reportados por Lupfer y Brock (1992), Lupfer y DePaola (1994) y Hovemyr (1998a,1998b), quienes encontraron que los alumnos religiosos prefirieron más el uso de atribuciones seculares que el de atribuciones religiosas, pero están en consonancia con los estudios realizados por Gorsuch y Smith (1983),

quienes hallaron que mientras más religiosas son las personas tienen una tendencia más alta de hacer atribuciones a Dios por los eventos.

Los hallazgos de este estudio muestran que los estudiantes de otra religión y los no religiosos obtuvieron las medias más altas en las atribuciones seculares internas (habilidad y esfuerzo) al atribuir sus éxitos y fracasos, y las más altas en las atribuciones seculares externas (falta de ayuda de otros y falta de suerte) y en las atribuciones religiosas (falta de ayuda de Dios) al atribuir sus fracasos.

Estos resultados podrían concordar con los reportados por Watson, Moths y Hood (1990), quienes al analizar las complejidades del estilo atribucional y las tendencias de atribución a Dios encontraron que los sujetos categorizados por ellos como proreligiosos mostraron al mismo tiempo, altos resultados en las atribuciones internas y externas.

Estos hallazgos son consistentes con las investigaciones de Benson y Spilka (1973), quienes encontraron que los sujetos hacen atribuciones hacia Dios dependiendo de las diferentes percepciones que tienen de su carácter.

Estos resultados también podrían revelar indicios de la pluralidad de los sujetos no religiosos y de otra religión que participaron en el estudio acerca del concepto de Dios y del sincretismo religioso que existe en la cultura mexicana como resultado de la influencia de la castellanización que se dio en la época de la conquista pero que se conserva en las tradiciones de las familias y los pueblos del territorio mexicano.

Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con la teoría general de atribución para la psicología de la religión. De acuerdo con una de las propuestas básicas de esta teoría, una de las características de los que atribuyen es que se introducen al terreno de las atribuciones con una predisposición a favor o en contra de usar atribuciones religiosas para

explicar los eventos, la cual es usualmente llamada “religiosidad”.

De acuerdo con esta teoría, la predisposición de los individuos a realizar o no realizar atribuciones religiosas está relacionada con influencias sociales, tales como la crianza y la educación, la formación religiosa temprana, la asistencia a la iglesia, el conocimiento de la fe, las oportunidades para vivir experiencias religiosas intensas, la probabilidad de la conversión y tener un lenguaje religioso, entre otras. El contexto de quien atribuye juega un papel importante, ya que estimula o limita varios procesos cognitivos, incluyendo la relativa disponibilidad de las atribuciones religiosas y no religiosas. Conforme a estos razonamientos, es de esperarse que las personas que han experimentado en mayor grado influencias sociales con una acentuación religiosa y atribuyan en un contexto religioso tiendan a describir sus experiencias en términos religiosos (Spilka et al., 1985), tal como sucedió en esta investigación.

Los resultados obtenidos en este estudio podrían indicar que los alumnos adventistas participantes en la investigación tienen una influencia más fuerte de factores sociales religiosos que los alumnos de los otros dos grupos. Esta tendencia puede adjudicarse al programa de atención religiosa que ofrece la Iglesia Adventista a sus feligreses, en el que interactúan las tres entidades generalmente reconocidas como agencias educadoras: el hogar, la iglesia y la escuela.

Como lo señala Knight (2002), el hogar, la iglesia y la escuela tratan con los mismos niños, que tienen la misma naturaleza y las mismas necesidades en diversos contextos. El hogar y la iglesia tienen un currículo y un estilo de enseñanza y ambos cumplen una función social parecida a la de la escuela, por lo que se requiere de padres, empleados de iglesia y maestros que tengan una visión de esta naturaleza interdependiente. Knight puntualiza que el hogar, la iglesia y la escuela trabajan con los objetos más valiosos de la tierra y están

idealmente fundamentados sobre los mismos principios, por lo que resulta imperativa la cooperación entre el maestro cristiano en la escuela y los maestros cristianos en el hogar y en la iglesia. La influencia de cada una de estas entidades incide en el contexto educativo adventista y cuenta con características distintivas que podrían ayudar a entender los resultados obtenidos en este estudio.

*La influencia del hogar.* Los teóricos de la psicología social reconocen la necesidad de tomar en cuenta el ambiente social en la conformación del desarrollo moral, al reconocer que en el ámbito social interactúan la familia, los profesores y el grupo de amigos, en el contexto de la sociedad general que establece los códigos morales y éticos. De las diversas influencias socializadoras, las de los padres o tutores ejercen los efectos más poderosos sobre la mayor parte del desarrollo social de los hijos. Estos actúan para bien o para mal, ya que los hijos aprenden de ellos muchas de sus actitudes y valores, incluyendo las creencias religiosas (Good y Brophy, 1996; Melgosa, 1997).

White (1959) afirma que los hogares cristianos establecidos y dirigidos conforme al plan de Dios contribuyen en forma admirable a la formación de un carácter cristiano y que la influencia de un hogar cristiano cuidadosamente custodiado en los años de la infancia y la juventud es la salvaguardia más segura contra las corrupciones del mundo debido a que en esa atmósfera los hijos aprenden a amar a sus padres terrenales y a su padre celestial.

Estas ideas son apoyadas por Dobson (1998), quien señala que la Biblia respalda fuerte y contundentemente el lugar de liderazgo amoroso que los padres pueden asumir en la crianza de sus hijos y que los escritores bíblicos inspirados establecieron el fundamento para todas las relaciones en el hogar. Afirma que el hogar ha sido el eslabón para la transmisión de estos principios de generación en generación, hasta el día de hoy; nuestros antepasados los enseñaron

a sus hijos, quienes a su vez los enseñaron a los suyos, manteniendo este conocimiento vivo para la posteridad. Dobson dice que una de las responsabilidades más importantes que tienen los padres es la de establecer un sistema imparcial de justicia y equilibrio de poder en el hogar con reglas razonables que se hagan cumplir imparcialmente en la familia. Estas ideas también son apoyadas por Craig y Baucum (2001), quienes aseguran que la familia ocupa el lugar central en el desarrollo de los hijos, sobre todo en los de corta edad. Mencionan que la familia ejerce una influencia extraordinaria sobre el tipo de personas que se convertirán y en el lugar que ocuparán en la sociedad y que el tipo de familia en la que nace el niño influirá en sus expectativas, en sus roles y en sus creencias lo mismo que en su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico.

Al analizar los factores que favorecen la espiritualidad familiar, Habenicht (2000) considera que la familia produce una fuerte atmósfera espiritual que rodea a cada miembro, de tal forma que lo acerca a Dios o lo aleja de Él, y menciona que, tomando como referencia diversas investigaciones, ha llegado a la conclusión de que la atmósfera espiritual del hogar es una de las influencias más poderosas para el desarrollo de una fe madura en hijos de familias cristianas. Dice que entre los factores que contribuyen en la formación de esa atmósfera espiritual se encuentran la religiosidad de los padres y la manera como estos comparten su religiosidad con los hijos.

Youngberg y Youngberg (1994, 1999) mencionan que los cristianos que pertenecen a denominaciones cristianas conservadoras tienen un conjunto de principios sobre la familia derivados de la Biblia que los diferencia de los principios seculares y humanistas acerca del matrimonio y la familia. Afirman que los adventistas del séptimo día son conscientes de que la investigación secular sociológica y la ciencia de la familia contribuyen con sus descubrimientos

a la problemática familiar, pero creen que esta problemática debe ser vista dentro de un contexto más amplio, dentro de una perspectiva cósmica que constituye la razón de ser y la contribución singular de los adventistas al movimiento en pro de la vida de la familia. Esta perspectiva cósmica para la familia propone, en primer lugar, que el evangelio de las buenas nuevas para las familias es parte del plan de restauración total, por lo que es imprescindible volver al Edén, donde se encuentran los propósitos originales de Dios para el matrimonio y para la familia. Destaca la importancia de reconocer el sábado como el día de la familia y volver a los diez mandamientos que establecen la verdadera jerarquía de prioridades en la vida de los creyentes. Estos elementos son esenciales, ya que preparan a la familia para la restauración final en la que la familia terrenal se unirá a la familia celestial, donde se reconocerá a Dios como Creador y Redentor, el único ser digno de adoración. Propone también que la familia es el punto focal en el gran conflicto, o controversia entre Cristo y Satanás, en el escenario del tiempo del fin. En esta perspectiva se ve a la familia desde la caída en el Edén, por naturaleza, aliada al enemigo de Dios, mientras que este último le está haciendo un llamado final, a volverse a Él y a poner su corazón en sintonía con el suyo, con el objeto de llevar a esta generación de regreso a los propósitos originales. El culto familiar matutino y vespertino es esencial para el proceso de restauración y conclusión del gran conflicto entre Dios y Satanás. El tema de controversia en los últimos días del mundo será la adoración y el culto de familia es una experiencia de renovación de la lealtad, la fidelidad y la obediencia a Dios. También hay una dimensión horizontal en el culto familiar, en la que los miembros de la familia se comunican y se acercan unos a otros favoreciendo las relaciones sociales en el hogar.

Los adventistas consideran que la primera escuela de los niños es el hogar y es allí donde deben empezar su educación con sus padres como maestros. Los padres adventistas

reciben orientación para hacer de su hogar una fortaleza espiritual que disponga a los hijos para ser fieles a sus principios religiosos en su vida futura (Habenicht, 2000; White, 1959; Youngberg y Youngberg, 1994, 1999). Se procura dar herramientas a los padres para que ayuden a sus hijos a que adquieran su propia identidad, permitiéndoles que incorporen los principios, valores y tradiciones familiares en la interacción de su vida con el entorno (Estrada, 1998) y traten de identificar los diferentes factores que los conducen al éxito (Gillespie, Hopkins y Tyner, 2000).

Sobre los padres recae la obligación de dar instrucción física, mental y espiritual y asegurar para sus hijos un carácter equilibrado y simétrico. Los padres deben transmitir a sus hijos las lecciones que han de guiarlos a través de la vida: lecciones de respeto, obediencia, reverencia y dominio propio. Se cree que las influencias educativas del hogar son un poder decidido para el bien o para el mal y que la verdadera educación no está separada de la religión. Se recomienda que la Biblia sea el primer libro de texto del niño y que constituya la regla de su vida. Los niños aprenden en el hogar que Dios es su padre y de las lecciones de la Biblia adquieren un conocimiento de su carácter. En el hogar se motiva a los padres a enseñar a los hijos a orar y confiar en Dios, realizando cada día el culto familiar. Se los orienta para que empiecen en la edad temprana a enseñar a sus hijos a obedecer mediante esfuerzos amables y persistentes y a administrar las reglas del hogar con sabiduría y amor. Se cree que en la escuela del hogar es donde los hijos se preparan para asistir a la escuela de la iglesia y que la instrucción que se da en el hogar es la mejor preparación que los niños pueden recibir para ser inducidos a la vida escolar. Se les enseña a ser fieles a Dios en toda circunstancia y lugar, de tal forma que cuando asistan a la escuela apoyen a sus maestros y sean un ejemplo y estímulo para sus compañeros de clase. Los maestros del hogar y de la escuela deben colaborar

armoniosamente y comprender la obra de cada uno a fin de desarrollar en los alumnos un carácter que sea fiel a sus convicciones (White, 1971).

*La influencia de la iglesia.* De acuerdo con las afirmaciones de Habenicht (2000), las congregaciones tienen una atmósfera emocional, lo mismo que las familias. Entre algunos factores que componen tal atmósfera se destacan el espíritu de aceptación o rechazo, la crítica o aprobación, la solicitud y la preocupación por cada miembro, la actitud de perdón, el tono de los sermones, la cooperación y la apertura a nuevas ideas. Habenicht dice que los programas de educación religiosa de la iglesia, la actitud de los miembros y la atmósfera emocional de la congregación tienen muchísimo que ver con la formación de las actitudes de los hijos hacia la iglesia, especialmente a medida que se aproximan a la adolescencia.

La Iglesia Adventista realiza un gran esfuerzo para atender las necesidades de los jóvenes y adolescentes y tratar de integrarlos a la comunidad eclesiástica, que se caracteriza por ser amante y amable. En la iglesia, los jóvenes y adolescentes encuentran amistad, aceptación, compañerismo, ayuda, oportunidades de adoración y alabanza a Dios y reconocimiento de sus capacidades personales. El ministerio a favor de los jóvenes de la iglesia se interesa en la amplia variedad de necesidades de los adolescentes, incluyendo la necesidad de despertar espiritualmente, de responder al amor de Dios y aceptarlo (García-Marenko, 1990).

Al tener la experiencia de trabajar en instituciones religiosas, Carr (1999) ha observado que los individuos con el más firme sentido ético y los más preparados interiormente para enfrentar a los complejos desafíos morales de hoy son precisamente los que cuentan con sólidos cimientos espirituales y religiosos. Dice que es deseable dar a los hijos un ejemplo de conducta ética desde una perspectiva religiosa cuyo fundamento de la moralidad resida en Dios.

Estos conceptos son respaldados por De Gómez (2002), quien asegura que los niños



que han recibido las enseñanzas de la Biblia en el hogar y en la iglesia graban estas verdades en su corazón en el transcurso de los años de estudio, que les ayudan cuando las tentaciones los asaltan. Analiza también el impacto espiritual de los diferentes departamentos de la Iglesia Adventista al cubrir las necesidades de aprendizaje de los feligreses. En el programa de la Escuela Sabática se enseñan lecciones bíblicas a los niños y se los relaciona con los campos misioneros y sus necesidades; los niños aprenden el don del compañerismo y la comunicación y desarrollan capacidades para presentarse y hablar en público, cantar y dirigir, conforme a su nivel de desarrollo y talentos. Este programa de instrucción religiosa involucra también a los jóvenes y adultos con un plan de estudio basado en la Biblia que prevé en grupos de estudio la realización de actividades de discusión de lecciones y el conocimiento de relatos y noticias misioneras. Existe también el departamento de jóvenes, un departamento activo y dinámico, al que la Iglesia Adventista le da mucha atención debido a que contribuye en el desarrollo espiritual, social, moral y físico de los jóvenes. Dependiendo del departamento juvenil, se encuentran diversos clubes en los que las personas ingresan para recibir capacitación, desarrollar habilidades y prepararse para el liderazgo con un enfoque de servicio generoso. En la iglesia hay otros departamentos como el de educación, hogar y familia y de mayordomía, que son pruebas tangibles del interés de la iglesia por dar educación religiosa a sus feligreses.

*La influencia de la escuela.* Junto con la familia, la escuela representa uno de los contextos de mayor influencia en el desarrollo de los estudiantes. La escuela no solo influye en el rendimiento académico de los alumnos sino también en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional. Las experiencias escolares influyen también en las aspiraciones, sentido de competencia y autoestima, motivación académica, formación de identidad, actitudes raciales y sociales e incluso las normas del bien y el mal (Meece, 2000).

Al analizar el programa educativo adventista desde una perspectiva histórica se constata que los orígenes de la iglesia adventista están ligados a la educación. Los pioneros de la iglesia creían que las escuelas eran un elemento importante para la predicación del mensaje y para complementar la misión de la iglesia, por lo que trazaron planes para ofrecer a los feligreses preparación tanto en el área intelectual como moral (Knight, 2001).

De Gómez (2002) asegura que la Iglesia Adventista se preocupa por mantener un sistema de educación organizado que responda a las necesidades de los niños y jóvenes, mediante una red de escuelas primarias, secundarias y universidades internacionalmente unidas por los mismos principios y estatutos, donde se ponen en alto valores que son internalizados por padres y maestros. Menciona que la escuela de iglesia, con su reconocido programa de educación, es la mano de acción inmediata con quien cuentan el hogar y la iglesia para transmitir los principios en los alumnos. Cree que la escuela de iglesia es uno de los medios escogidos por Dios para continuar el proceso educativo ya comenzado en el hogar y en la iglesia desde el nacimiento del niño.

Las escuelas adventistas responden al plan educativo de Dios siguiendo el modelo de las escuelas de los profetas que se presenta en la Biblia y que tenían como propósitos principales (a) servir como barrera contra la corrupción que se propagaba por todas partes, (b) atender el bienestar mental y espiritual de la juventud y (c) estimular la prosperidad de la nación, proveyéndole de hombres preparados para actuar en el temor de Dios, como directores y consejeros. A fin de cumplir con estos objetivos, las escuelas incorporan elementos estratégicos de ubicación, promoción, admisión selectiva e idoneidad académica y espiritual de los maestros. Se imparte educación práctica para la vida por medio del trabajo formativo; educación integral que fomenta el desarrollo armonioso y equilibrado de las dimensiones física, mental y espiritual

de los alumnos, la relación de convivencia entre profesores y alumnos y el currículo cristocéntrico fundamentado en la Biblia (Acosta Bustillo, 2002).

En las escuelas adventistas, el maestro reconoce el origen del ser humano desde la perspectiva bíblica y hace del desarrollo de las facultades superiores de sus alumnos una parte importante de su trabajo para devolverlos a la imagen de su creador. En estos centros educativos se proyecta la visión de los alumnos hacia un universo cuyo origen es Dios y que describe el carácter de su Hacedor, se usa la Biblia como fuente primaria del conocimiento y filtro para verificar la verdad y se busca desarrollar en los estudiantes las destrezas racionales que logren un carácter que refleje los valores eternos (Utate, 2004).

Los educadores que ven vidas transformadas por el poder del ambiente de una escuela cristiana creen que las instituciones adventistas consiguen resultados diferentes. Conocen a jóvenes adultos que atribuyen su compromiso cristiano actual y su amor a la iglesia al hecho de que asistieron a escuelas adventistas (Taylor, 1995).

Los hallazgos de esta investigación de atribuciones de éxito y fracaso, en la que los estudiantes adventistas prefirieron las atribuciones religiosas por encima de las seculares, podrían revelar las fortalezas del programa religioso que experimentan los sujetos adventistas participantes en la muestra de este estudio en el ambiente de la familia, iglesia y escuela. Estos resultados podrían ser extendidos con estudios atribucionales en contextos religiosos similares y desde una perspectiva más amplia que la de este estudio.

#### *Efectos del tiempo de estudio*

En esta investigación no se encontraron diferencias en las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos participantes relacionadas con el tiempo de estudio en escuelas adventistas.

Los hallazgos de esta investigación podrían diferir con los obtenidos por Wolf y Savickas

(1985), quienes al investigar la relación entre la perspectiva de tiempo y las atribuciones de logro en adolescentes encontraron que en las atribuciones de éxito hubo una mayor perspectiva de tiempo relacionadas al esfuerzo y a la habilidad, mientras que en las atribuciones de fracaso hubo una perspectiva de tiempo mayor a la falta de esfuerzo.

Los resultados de esta investigación podrían diferir también con los obtenidos por Fitch y Ravlin (2005) y con los de los estudios de Frieze y Weiner (1971), quienes encontraron diferencias de atribuciones al esfuerzo relacionadas con el tiempo.

Los hallazgos de esta investigación indican que los efectos del tiempo de estudio en instituciones educativas adventistas no ayudan a explicar las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes y que éstas pueden deberse más bien a otras variables personales y del contexto.

### **Efectos del contexto de quien atribuye**

#### *Efectos del lugar de procedencia*

Los hallazgos de este estudio revelaron diferencias significativas de atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso determinadas por el lugar de procedencia de los sujetos. Los valores de medias de las atribuciones seculares de éxito (habilidad, ayuda de otros y suerte) en los estudiantes procedentes del norte de México fueron significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes que proceden del centro y del sur de México, mientras que las atribuciones religiosas de éxito (ayuda de Dios y respuesta a la oración) presentaron un comportamiento inverso. Los valores de medias de atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración fueron mayores en estudiantes procedentes del sur de México que los encontrados en estudiantes que proceden del centro y del norte de México.

Los hallazgos de este estudio coinciden con las afirmaciones de Good y Brophy (1996), quienes comentan que los psicólogos sociales han encontrado que las experiencias de

aprendizaje social que ocurren dentro del contexto particular en que se desarrollan los individuos son una fuente de explicación para las semejanzas y diferencias observadas en su desarrollo social y moral. Esto se debe a que en las diferentes regiones de una nación y en ámbitos locales diferentes dentro de las regiones se enfatizan tradiciones y valores diferentes.

También coinciden con los postulados de la teoría de atribución para la psicología de la religión propuestos por Spilka et al. (1985), en los que se estipula que el contexto en el cual se desenvuelven las personas tiene un efecto importante en la probabilidad de que realicen atribuciones religiosas o seculares.

En esta investigación se observaron diferencias significativas en las atribuciones de éxito a la habilidad entre los estudiantes agrupados según su lugar de procedencia. Estos resultados dan evidencia de que las experiencias de aprendizaje social de los estudiantes que participaron en este estudio son diferentes según la región de donde proceden.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Armbrister, McCallum y Lee (2002), quienes hallaron diferencia significativa en las atribuciones a la habilidad y al esfuerzo entre estudiantes coreanos y estadounidenses, y coinciden también con los resultados obtenidos en un estudio realizado entre estudiantes brasileños, argentinos y mexicanos, en el que se encontraron diferencias en el estilo atribucional de los alumnos en función de su nacionalidad, sexo y tipo de escuela (Ferreira et al., 2002). Conducen también con los reportados por Chandler et al. (1981), quienes encontraron que los estudiantes de cinco países no mostraron diferencias de medias en las atribuciones de éxito al esfuerzo, pero atribuyeron sus fracasos más a la falta de esfuerzo que a las otras opciones atribucionales y mostraron diferencias significativas de medias en las atribuciones a la habilidad de los estudiantes al ser analizadas por su lugar de procedencia.

Los resultados de esta investigación podrían coincidir con los obtenidos por Choi et al. (1999) y por Hau y Salili (1990), quienes encontraron diferencias de atribuciones de éxito y fracaso relacionadas con la cultura en personas procedentes de diferentes regiones de Asia, pero son diferentes a los obtenidos por Spilka y Schmidt (1983), quienes no encontraron efectos del contexto en las atribuciones de los sujetos hacia Dios.

Los resultados de este estudio atribucional dan evidencia de la diversidad de la cultura mexicana en las diferentes regiones que fueron analizadas. La historia y la arqueología mexicana muestran claramente que el sur y el centro del país fueron la cuna de la sociedad mexicana actual, producto de culturas y tradiciones con inclinaciones religiosas que prevalecen en las familias de hoy, tal como se confirmó en esta investigación.

#### *Efectos de la institución educativa*

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que las atribuciones religiosas de éxito encontradas en estudiantes universitarios fueron mayores que las encontradas en estudiantes de los colegios. Las atribuciones seculares de éxito presentan un comportamiento inverso.

Los hallazgos de este estudio podrían coincidir con los reportados con Singhal (1996), quien encontró diferencias en las atribuciones por institución y por religión.

Los resultados de esta investigación están en consonancia con la teoría general de atribuciones para la psicología de la religión, la que considera que el contexto de quien atribuye es de gran influencia en la probabilidad de que se realicen atribuciones religiosas o no religiosas, debido a que altera temporalmente la disponibilidad relativa de los sistemas de significado-creencia de los sujetos. Según los postulados de esta teoría, el contexto de quien atribuye juega un rol tan importante en el proceso de atribución que estimula o limita varios procesos

cognitivos, incluyendo la disponibilidad a experiencias religiosas y no religiosas. De acuerdo con estos razonamientos, si en el contexto de quien atribuye las experiencias religiosas son importantes y por lo tanto están altamente disponibles, las atribuciones religiosas serán hechas más fácilmente (Spilka et al., 1985).

En las instituciones adventistas hay un marcado interés por crear un ambiente espiritual que establezca el contexto adecuado para el logro de los objetivos institucionales. Existe un compromiso corporativo que se desprende de los fundamentos filosóficos adventistas e identifica la responsabilidad espiritual de todas sus entidades afiliadas, incluyendo a las instituciones educativas. De acuerdo con este compromiso, se espera que los colegios que imparten educación de nivel secundario y preparatorio cuenten con un clima que impulse a sus alumnos mental, física, social y espiritualmente. El compromiso en este nivel educativo consiste en (a) contar en cada plantel con un programa de excelencia al desarrollar un plan maestro espiritual abarcante y un currículo para todas las materias que además de la excelencia académica integre la fe en la enseñanza, (b) emplear profesores adventistas totalmente comprometidos y profesionalmente competentes, que integren la fe con el conocimiento a fin de preparar a sus alumnos para que sean buenos ciudadanos y miembros de iglesia, (c) trabajar con los padres y las iglesias para que cada alumno conozca la doctrina adventista y tengan la oportunidad de hacer una decisión por Cristo, (d) transmitir a los alumnos una comprensión bíblica de la existencia del pueblo de Dios en el tiempo del fin y de cómo pueden participar en el cumplimiento de la misión de la iglesia, (e) involucrar al personal y a los alumnos en actividades apropiadas de testificación y de servicio a la comunidad y (f) participar sistemáticamente en un proceso interno y externo de evaluación espiritual.

La organización adventista también tiene la expectativa de que las instituciones universitarias ofrezcan a los jóvenes la oportunidad de estudiar en un ambiente adventista académicamente sólido al adoptar el compromiso de (a) desarrollar un plan maestro espiritual con la participación del personal de la institución y de la junta directiva en el que se identifiquen las verdades y valores espirituales que la institución se compromete a compartir con sus alumnos y los medios por los que serán transmitidos esos valores en un tiempo determinado; (b) mantener un ambiente, tanto en el aula como en el campus que garantice oportunidades para la instrucción académica y programas espirituales, con el propósito de que sus graduados sean reconocidos por la iglesia y por la sociedad como hombres y mujeres bien equilibrados mental, espiritual y socialmente, que mantienen en alto las normas divinas en su vida diaria; (c) afirmar en el aula y en la vida diaria del campus las creencias, las prácticas y la visión mundial de la iglesia estimulando a profesores y empleados a participar en actividades de testificación y a vivir un estilo de vida consecuente que se manifieste en relaciones positivas con los estudiantes; (d) emplear profesores adventistas comprometidos y profesionalmente competentes, que sean activos en la iglesia y que integren la fe y el conocimiento para que sean productivos tanto a la sociedad como a la iglesia; (e) autoevaluar los objetivos del plan maestro espiritual contando con la participación amplia de todos los públicos de la institución, de tal forma que sirva para guiar a la administración de la institución en la toma de decisiones; y (f) someter el plan maestro a la evaluación de organismos externos (“Compromiso total con Dios”, 1998).

Los hallazgos de esta investigación podrían indicar que el efecto de contexto sobre quien atribuye con experiencias religiosas sobresalientes y disponibles es mayor en las instituciones de educación superior que en las escuelas preparatorias y podrían tener implicaciones relacionadas con el grado de implementación del compromiso corporativo adventista en los



diferentes niveles educativos que participaron en esta investigación.

Llama la atención el hecho de que en este estudio no se encontraron diferencias significativas de atribuciones de éxito al esfuerzo entre los grupos conformados por institución educativa, pero sí se observaron diferencias significativas de atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo. Estos resultados son diferentes de los encontrados en estudios recientes realizados por Boekaerts, Otten y Voeten (2003), quienes hallaron marcadas diferencias de atribuciones de éxito y fracaso por institución, especialmente en relación a las atribuciones al esfuerzo.

Estos resultados podrían revelar la importancia de implementar la cultura del esfuerzo en las áreas académicas y de trabajo manual, tanto en los colegios como en las universidades.

#### *Efectos del lugar de residencia*

En esta investigación las atribuciones seculares de éxito encontradas en los estudiantes externos fueron significativamente mayores que las encontradas en los alumnos internos, en tanto que las atribuciones religiosas de éxito encontradas en los estudiantes internos resultaron significativamente mayores que las encontradas en los estudiantes externos.

Estos resultados están en consonancia con los postulados de la teoría general de atribuciones para la psicología de la religión propuesta por Spilka et al. (1985) y podrían indicar que los servicios de internado son un elemento que contribuye a crear el contexto apropiado para aumentar la probabilidad de que los estudiantes realicen atribuciones religiosas.

Los hallazgos de este estudio se corresponden también con las expectativas de la iglesia adventista que patrocina colegios con servicio de internado con el propósito de permitir que los estudiantes y los profesores interactúen y fortalezcan su fe. Los estudiantes que viven en dormitorios junto con otros compañeros de estudio encuentran en los hogares de internado una filosofía que busca como meta principal la restauración de la imagen de Dios en ellos. En

estas residencias se da especial énfasis a la enseñanza de valores, de tal forma que, en la construcción de su carácter, los estudiantes practiquen la responsabilidad y cultiven la independencia en sus pensamientos y acciones, al mismo tiempo que interactúan socialmente en un marco de auto responsabilidad y autocontrol. La meta de los hogares de internado es que los estudiantes alcancen un desarrollo integral, por lo que es importante que los internados tengan un programa con objetivos específicos para cada una de las áreas de desarrollo físico, emocional, mental, espiritual y social de los alumnos (Stammler, 2002).

En los colegios con internado se espera que los estudiantes, además de encontrar hospedaje, obtengan el beneficio de una atmósfera que estimula el crecimiento cristiano y ayuda a desarrollar habilidades para tomar decisiones. Un campus adventista con dormitorios provee un medio social único que maximiza las oportunidades para alcanzar los blancos de la educación cristiana. Los educadores que trabajan en los internados adventistas pugnan para que los estudiantes que eligen vivir allí puedan estar seguros de desarrollar su fe, su paz mental y una vida en armonía con los principios divinos. Debido a que el discipulado cristiano crea un estilo de vida distintivo, se tiene la expectativa de que debería haber una diferencia notoria en el campus de una escuela cristiana con internado (Murray, 2000/2002).

Los hallazgos de esta investigación podrían revelar que las escuelas con el servicio de internado representan una fortaleza dentro del sistema educativo adventista y tener implicaciones de interés para los educadores y padres de familia interesados en valorar desde la perspectiva filosófica adventista los servicios de hogares de internado como un factor determinante en la transmisión y conservación de la fe en los estudiantes.

## **Efectos de la orientación religiosa**

Al comparar las dimensiones de orientación religiosa interna (I), orientación religiosa externa (E) y orientación religiosa de búsqueda (Q), los resultados de este estudio mostraron que las medias más altas de atribuciones de éxito y fracaso a Dios se encontraron en el grupo de estudiantes con orientación religiosa externa, mientras que las medias más bajas en las atribuciones de éxito y fracaso a Dios se obtuvieron en el grupo de estudiantes con orientación religiosa interna.

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron diferentes a los reportados por Hovemyr (1996b), quien encontró que las puntuaciones más altas en las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios se encontraron en el grupo de estudiantes polacos con orientación religiosa interna, pero coincidieron con los resultados que obtuvo en las atribuciones de fracaso, ya que en su estudio, las puntuaciones más bajas en las atribuciones a la falta de ayuda de Dios se encontraron en el grupo de estudiantes con orientación religiosa interna, como ocurrió en este estudio.

Los resultados de este estudio indicaron que las medias más altas en los alumnos con orientación religiosa interna se encontraron en las atribuciones de éxito al esfuerzo y en las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo. Estos resultados coinciden con los resultados reportados por Hovemyr (1996b), quien encontró que las puntuaciones más altas en los estudiantes polacos con orientación religiosa interna se encontraron en las atribuciones al esfuerzo y a la falta de esfuerzo.

De acuerdo con Spilka et al. (1985), la orientación religiosa interna, implica un compromiso total con la religión que hace de la religiosidad una realidad viviente. La orientación religiosa externa, en contraste, proviene de una fe que es utilitaria y orientada a las metas no

religiosas, incluyendo la seguridad personal en caso de amenazas. Las personas con orientación religiosa intrínseca perciben a Dios como una fuente de amor y apoyo incondicional y se identifican como personas con sentimientos de control personal, control de Dios y con alta estima propia, mientras que los extrínsecos tienen imágenes más rudas de Dios, a menudo se sienten amenazados, tienen estima propia muy baja y hacen atribuciones a Dios condicionalmente.

Los estudios adicionales de esta investigación revelaron que los alumnos con orientación religiosa interna fueron los estudiantes adventistas universitarios y los que proceden del sur y centro de México. También mostraron que los alumnos con orientación religiosa externa fueron los estudiantes de afiliación religiosa de otra religión, los que estudian en los colegios y que son originarios del norte de México. Estos hallazgos pueden ser de utilidad para administradores, docentes y orientadores para identificar grupos de estudiantes con características particulares que requieran programas de apoyo en la consecución de los fines de la educación adventista.

Los hallazgos de esta investigación revelaron que los estudiantes con orientación religiosa externa y de búsqueda atribuyeron sus éxitos primeramente a la ayuda de Dios y enseguida al esfuerzo y a la habilidad, mientras que sus fracasos fueron atribuidos a la falta de esfuerzo y a la falta de habilidad. En tanto, las atribuciones a la suerte obtuvieron los resultados más bajos de medias tanto en los éxitos como en los fracasos. Estos resultados son diferentes de los reportados por Hovemyr (1996b), quien encontró que los estudiantes polacos con orientación religiosa externa y de búsqueda manifestaron la tendencia de ver sus éxitos como resultado de causas internas (inteligencia, habilidad y esfuerzo) y culparon a la falta de esfuerzo y a la falta de suerte por sus fracasos.

Los resultados de este estudio mostraron también que los valores de medias obtenidos en estudiantes con orientación religiosa de búsqueda ocuparon una posición intermedia en las atribuciones a la ayuda de Dios, en relación a las medias obtenidas en los dos grupos anteriores, lo que podría revelar una religiosidad ambigua en los estudiantes. Sin embargo, análisis adicionales no mostraron diferencias significativas de orientación religiosa de búsqueda entre los diferentes grupos del estudio. Estos resultados se corresponden con los obtenidos por Hovemyr (1996b) acerca de la orientación religiosa de búsqueda, ya que en estudios realizados por ella los valores obtenidos en la orientación religiosa de búsqueda ocuparon una posición intermedia en relación a los otros dos grupos.

De acuerdo con Gregory (2001), la dimensión de orientación religiosa de búsqueda fue concebida originalmente como una perspectiva religiosa más madura y flexible que las orientaciones intrínseca y extrínseca. Esta escala se caracteriza por la complejidad, duda y vacilación como maneras de ser religioso. Gregory menciona que la intención de los autores de esta escala fue evaluar el grado en que la religión de un individuo implica un dialogo abierto, receptivo, con preguntas existenciales originadas en las contradicciones y tragedias de la vida. Señala que sin embargo los críticos han presentado la acusación de que es posible que la escala no mida alguna especie de religiosidad y que en vez de ello evalúe posiblemente el agnosticismo, la actitud contraria a la ortodoxia, las dudas religiosas o el conflicto religioso.

Los resultados obtenidos en esta investigación al comparar las dimensiones de orientación religiosa (interna, externa y de búsqueda) de los estudiantes podrían revelar además sus percepciones acerca del contexto político y social mexicano. En México actualmente se vive un ambiente social con libertad religiosa y variables económicas relativamente estables. Se cuenta con el marco jurídico que tiende a respaldar una educación que a la vez cuida de los

aspectos individuales, colectivos, morales, cívicos y sociales. La reforma al artículo tercero de la Ley General de Educación ocurrida en 1992 derogó la prohibición de que las corporaciones religiosas y los ministros de culto realizaran actividades educativas y que las asociaciones religiosas pudieran intervenir en forma alguna en los planteles destinados a impartir educación (Báez, 1999).

Las instituciones adventistas mexicanas cuentan con reconocimiento de validez oficial y son avaladas por las autoridades por su calidad académica y su programa educativo caracterizado por integrar valores morales. Es posible que las políticas educativas y las condiciones socioculturales que prevalecen en el contexto en el que operan las instituciones adventistas al momento de realizar esta investigación hayan incidido en los resultados obtenidos al analizar las dimensiones de orientación religiosa de los estudiantes.

### **Conclusiones**

Esta investigación respalda las siguientes conclusiones con respecto a las atribuciones de éxito y fracaso en relación con las características y el contexto de los participantes. Son válidas para los estudiantes de escuelas preparatorias adventistas de Sonora y de las tres universidades adventistas de México que estudiaron durante el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005.

1. La diferencia por tipo de atribución es significativa en las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes. Los estudiantes atribuyen mayormente sus éxitos a la ayuda de Dios y sus fracasos a la falta de esfuerzo. En la muestra total, las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios son significativamente mayores que las atribuciones a los otros cinco tipos y las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios son de menos valor que en los otros cinco tipos de atribuciones. Las atribuciones de éxito a la suerte son significativamente menores que las

atribuciones a los otros cinco tipos y que las atribuciones de fracaso a la falta de suerte.

2. La diferencia entre géneros no es significativa en las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes.

3. Los efectos de la edad son significativos en las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes. Las atribuciones religiosas de éxito (ayuda de Dios y respuesta a la oración) se incrementan con la edad de los estudiantes, mientras que las atribuciones seculares (habilidad, suerte y ayuda de otros) decrecen con la edad. Las atribuciones religiosas de fracaso a la falta de ayuda de Dios decrecen con la edad, mientras que las atribuciones a la falta de respuesta a la oración se incrementan con la edad. Las atribuciones seculares externas de fracaso (falta de suerte y falta de ayuda de otros) decrecen con la edad, mientras que las atribuciones seculares internas de fracaso a la falta de esfuerzo se incrementan con la edad. No hay diferencia de atribuciones de éxito al esfuerzo ni de atribuciones de fracaso a la falta de habilidad entre los grupos conformados por la edad de los alumnos.

4. Los efectos de la afiliación religiosa sobre las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes son significativos. Los estudiantes adventistas perciben más a Dios como un agente causal de éxito que los estudiantes de otra religión y que los no religiosos, mientras que estos dos últimos grupos atribuyen más sus éxitos a causas seculares internas y externas que los alumnos adventistas y sus fracasos los atribuyen más a la falta de ayuda de Dios y a causas seculares externas (falta de ayuda de otros y falta de suerte) que los estudiantes adventistas.

5. Las diferencias de atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes entre los grupos determinados por el tiempo de estudio no es significativa.

6. Los efectos del lugar de procedencia sobre las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes son significativos. Las atribuciones religiosas son mayores en los estudiantes del

sur y centro de México que en los estudiantes del norte de México, mientras que las atribuciones seculares de éxito tienen una tendencia inversa. Las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios y las atribuciones seculares externas (falta de ayuda de otros y falta de suerte) son mayores en los estudiantes del norte de México que en los estudiantes del sur de México, mientras que las atribuciones religiosas a la falta de respuesta a la oración y las atribuciones a la falta de esfuerzo son mayores en los estudiantes del sur y del centro de México.

7. Los efectos de institución educativa sobre las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes son significativos. Las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios son mayores en los alumnos universitarios que en los alumnos de las escuelas preparatorias y en las atribuciones seculares de éxito se da un comportamiento inverso al obtenido en las atribuciones religiosas. Las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios y a la falta de suerte son mayores en los alumnos de las escuelas preparatorias y las atribuciones a la falta de esfuerzo y a la falta de respuesta a la oración son mayores en los estudiantes universitarios.

8. Los efectos del lugar de residencia sobre las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes son significativos. Las atribuciones religiosas de éxito son mayores en los estudiantes residentes en el internado que en los estudiantes residentes en el externado y las atribuciones seculares son mayores en los estudiantes residentes en el externado.

9. La diferencia por orientación religiosa es significativa en las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes. Las atribuciones de éxito y fracaso a la ayuda de Dios son mayores en los alumnos con orientación religiosa externa, mientras que las atribuciones de éxito y fracaso a la ayuda de Dios son menores en los alumnos con orientación religiosa interna. Las atribuciones de éxito y fracaso a la respuesta a la oración son mayores en los alumnos con orientación religiosa interna, mientras que las atribuciones de éxito a la respuesta a la oración



son menores en los alumnos con orientación religiosa de búsqueda y las atribuciones de fracaso a la falta de respuesta a la oración son menores en los alumnos con orientación religiosa externa. Las atribuciones de éxito y fracaso a la habilidad son mayores en los estudiantes con orientación religiosa externa, mientras que las atribuciones de éxito a la habilidad son menores en los alumnos con orientación religiosa interna y las atribuciones de fracaso a la falta de habilidad son menores en los alumnos con orientación religiosa de búsqueda. Las atribuciones de éxito y fracaso a la ayuda de otros son mayores en los estudiantes con orientación religiosa externa, mientras que las atribuciones de éxito y fracaso a la ayuda de otros son menores en los alumnos con orientación religiosa de búsqueda. Las atribuciones de éxito la suerte son mayores en los alumnos con orientación religiosa externa y son menores en los alumnos con orientación religiosa interna, mientras que las atribuciones de fracaso a la falta de suerte son mayores en los alumnos con orientación religiosa interna y son menores en los alumnos con orientación religiosa externa. Las atribuciones de éxito al esfuerzo son mayores en los alumnos con orientación religiosa externa y son menores en los alumnos con orientación religiosa de búsqueda, mientras que las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo son mayores en los alumnos con orientación religiosa interna y son menores en los alumnos con orientación religiosa de búsqueda.

### **Implicaciones**

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones relacionadas con el modelo de Weiner y con las estrategias de cambio necesarias para mejorar las características personales y del contexto de los alumnos participantes en este estudio.

## Implicaciones derivadas del modelo de Weiner

En la muestra total los estudiantes mostraron la tendencia de atribuir sus éxitos a la ayuda de Dios y sus fracasos a la falta de esfuerzo. Como la causa de éxito se localizó mayormente en la ayuda de Dios (externa-inestable) en respuesta a un acontecimiento positivo, se esperaría que los alumnos sientan gratitud y motivación al percibir que su vida está bajo el control de Dios. Por otro lado, como la causa de fracaso se localiza en la persona, se esperaría que los estudiantes experimenten sentimientos de culpa; como se trata de una causa bajo el control del individuo (interna-controlable), se podría esperar que los alumnos reaccionen y tomen las medidas necesarias para remediar la causa (falta de esfuerzo) que ocasionó el fracaso.

En los grupos conformados por su edad, los alumnos de mayor edad atribuyeron sus éxitos a la ayuda de Dios, por lo que se esperaría que experimenten gratitud y que se incrementen su autoestima al percibir que las causas están bajo el control de Dios. Los estudiantes de menor edad atribuyeron sus éxitos al esfuerzo, por lo que en estas condiciones se prediría que sentirán orgullo y que se incrementarán su autoestima y sus expectativas de éxito.

Los estudiantes de menor edad atribuyeron sus fracasos a la falta de suerte y a la falta de ayuda de otros. Como la falta de suerte es una causa (externa-inestable) que está fuera del control de la persona (incontrolable), debido a que ocurre en respuesta a un acontecimiento negativo, se esperaría que los alumnos de menor edad sientan lástima o compasión por sí mismos y, debido a que la falta de ayuda de otros es una causa (externa-inestable) que está bajo el control de la persona (controlable), se esperaría que estos estudiantes experimenten ira.

En los grupos conformados por su afiliación religiosa, los estudiantes adventistas atribuyeron sus éxitos a la ayuda de Dios, por lo que podrían sentir gratitud e incremento en su

autoestima al percibir que su vida esta bajo el control de Dios. Los estudiantes de otra religión y no religiosos que atribuyeron sus éxitos al esfuerzo podrían experimentar orgullo y alta autoestima al percibir que las causas están bajo su control personal.

Los estudiantes de afiliación religiosa adventista atribuyeron más sus fracasos a la falta de esfuerzo y a la falta de respuesta a la oración que los otros dos grupos. Como la falta de esfuerzo se localiza en la persona y debido a que se trata de una causa controlable, se esperaría que los estudiantes sientan culpa, pero de acuerdo con los principios de expectativa que se desprenden del modelo de Weiner, se podría predecir que el futuro puede ser diferente; los estudiantes podrían reaccionar positivamente, esforzarse y alcanzar el éxito.

La atribución de fracaso a la falta de respuesta a la oración presenta algunas opciones al ser ubicada en las dimensiones del modelo de Weiner. Si la falta de respuesta a la oración se ubica como una causa externa-incontrolable-estable, debido a que se trata de una causa que se localiza fuera del control de las personas, es permanente y es el resultado de un evento negativo (Dios no contesta la oración; Dios no responde); por lo tanto, se esperaría que experimenten enojo y enfado contra Dios. En estas condiciones podrían dejar de confiar en Dios, de esperar respuesta a sus oraciones y de orar. Si la falta de respuesta a la oración, como ocurrió en este estudio, se ubica como una causa de fracaso interna-controlable-estable, debido a que se trata de una causa localizada bajo el control de la persona (porque no oro; porque no estoy orando; porque no oro para lograrlo), se esperaría que los estudiantes sientan culpa o vergüenza. En estas condiciones los estudiantes podrían ser impulsados a esforzarse a regresar a sus prácticas de oración y confiar de nuevo en la eficacia de la oración.

Los estudiantes afiliados a otra religión y los no religiosos atribuyeron más sus fracasos a la falta de ayuda de otros (causa externa-inestable-controlable), a la falta de ayuda de

suerte (causa externa-inestable-incontrolable) y a la falta de ayuda Dios (causa externa-inestable-incontrolable), que el grupo conformado por los estudiantes de afiliación religiosa adventista. En estas condiciones se esperaría que los estudiantes no religiosos y de otra religión experimenten enojo y resentimiento (hacia Dios, sus maestros y compañeros) y sientan lástima o compasión por sí mismos. De acuerdo con las orientaciones de Habenicht y Burton (2005), cuando los estudiantes se acostumbran a culpar a Dios por lo malo que les acontece, la amargura puede llenar su corazón y pueden llegar a rechazar a Dios.

En los grupos conformados por lugar de procedencia, los estudiantes procedentes del sur y centro de México atribuyeron más sus éxitos a la ayuda de Dios y a la respuesta a la oración que los otros grupos. En estas condiciones se pronosticaría que los estudiantes podrían sentir gratitud hacia Dios y expectativas de éxito como resultado de sentirse bendecidos y bajo su control. Por otro lado, los estudiantes del sur y del centro de México atribuyeron más sus fracasos a la falta de respuesta a la oración y a la falta de esfuerzo que los otros grupos, por lo que se esperaría que inicialmente experimenten culpa y vergüenza, pero que finalmente puedan ser impulsados a buscar el éxito.

Los estudiantes procedentes del norte de México atribuyeron más sus éxitos al esfuerzo (causa interna-estable-controlable) que los otros tres grupos, por lo que es de esperarse que sientan orgullo. Debido a que atribuyeron sus fracasos a la falta de ayuda de Dios y a la falta de ayuda de otros y a la falta de suerte, se podría esperar que sientan enojo y resentimiento (hacia Dios, maestros y compañeros) y que experimenten sentimientos de lástima y autocompasión.

En los grupos conformados por institución educativa, los estudiantes universitarios atribuyeron más sus éxitos a la ayuda de Dios y a la respuesta a la oración que los alumnos de

las escuelas preparatorias. En estas condiciones se pronosticaría que los estudiantes universitarios podrían experimentar gratitud hacia Dios y expectativas de éxito como resultado de sentirse bendecidos y bajo su control.

Las atribuciones de fracaso a la falta de ayuda de Dios y a la falta de suerte son mayores entre los alumnos de las escuelas preparatorias y las atribuciones a la falta de esfuerzo y a la falta de respuesta a la oración son mayores entre los estudiantes universitarios. En estas condiciones se esperaría que los estudiantes de las escuelas preparatorias sientan enojo y resentimiento (contra Dios) y experimenten autocompasión, mientras que los estudiantes universitarios sientan inicialmente culpa y vergüenza, con la opción de reaccionar positivamente en busca de un cambio hacia el éxito.

En los grupos conformados por lugar de residencia, las atribuciones de éxito a la ayuda de Dios y a la respuesta a la oración fueron mayores en los estudiantes residentes en el internado que las encontradas en los estudiantes residentes en el externado, por lo que se podría esperar que los estudiantes que viven en el internado sientan gratitud hacia Dios, como resultado de percibirse a sí mismos como bendecidos y bajo su control. Por otro lado, los estudiantes residentes en el externado atribuyeron más sus éxitos a su habilidad, a la ayuda de otros y a la suerte. Debido a que la habilidad es una causa que se localiza en el individuo (interna-estable-incontrolable) en respuesta a un evento positivo, podría esperarse que los estudiantes que viven en el externado sientan orgullo y como la ayuda de otros es una causa externa-estable-incontrolable, se esperaría que experimenten vergüenza y desánimo. Debido a que la suerte es una causa externa-inestable-incontrolable, podría revelar creencias negativas de control personal que emanan de un estilo atributivo pesimista y que conducen a la depresión. Tal como lo señala Reeve (2003), el individuo deprimido atribuye de manera pesimista las buenas

cosas que le ocurren, al creer que las causas externas-inestables originaron tales consecuencias positivas.

#### Implicaciones relacionadas con las estrategias de apoyo

Los hallazgos de este estudio permitieron identificar las causas que se presentaron con mayor frecuencia en las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes, al ser clasificadas en las dimensiones del modelo atribucional de Weiner. Se encontró que los estudiantes participantes en el estudio atribuyeron principalmente a causas externas-inestables-incontrolables, externas-inestables-controlables y causas internas-estables-controlables. También se encontró que las emociones relacionadas con el procesamiento de información atributiva de los alumnos que pueden corregirse con programas de ayuda, fueron las siguientes: orgullo, ira, lástima (o autocompasión), culpa, vergüenza y amargura. También se identificaron evidencias de síntomas de depresión. La Tabla 34 muestra los efectos emocionales resultantes de las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes participantes en el estudio por dimensión causal, de acuerdo con las dimensiones del modelo de Weiner.

Del análisis del modelo atribucional de Weiner se desprende la idea de que las atribuciones internas, estables e incontrolables no son superables, pero también se infiere que las atribuciones externas, inestables y controlables, y las atribuciones internas, estables y controlables en condiciones de fracaso pueden superarse y que la respuesta esperada puede llevar a las personas a experimentar un cambio positivo, lo que podría significar una oportunidad para los administradores de las instituciones educativas interesados en la implementación de programas de ayuda para los estudiantes.

Tabla 34

*Emociones resultantes de las atribuciones de éxito y fracaso por dimensión causal*

Atribuciones	Dimensiones causales	Emociones
De éxito		
Habilidad	Interna-estable-incontrolable	Orgullo
Esfuerzo	Interna-estable-controlable	Orgullo
Ayuda de Dios	Externa-inestable-incontrolable	Gratitud
Ayuda de otros	Externa-inestable-controlable	Vergüenza/desánimo
Suerte	Externa-inestable-incontrolable	Depresión
Respuesta la oración	Interna-estable-controlable	Gratitud
De fracaso		
Falta de esfuerzo	Interna-estable-controlable	Culpa
Falta de ayuda de Dios	Externa-inestable-incontrolable	Enojo/amargura
Falta de ayuda de otros	Externa-inestable-controlable	Enojo/resentimiento
Falta de respuesta a la oración	Interna-estable-controlable	Culpa
Falta de suerte	Externa-inestable-incontrolable	Lástima/autocompasión

Uno de los programas de intervención que puede ser implementado en la escuela es el programa de readaptación atributiva que ha sido probado con estudiantes que experimentan el desamparo. Este programa parte de la sugerencia básica que surge de los modelos atribucionales de que la gente aprende a realizar atribuciones, aprende a dar sentido a los éxitos y fracasos por medio de la experiencia y aprende a interpretar la estructura causal del mundo. Las interacciones con el ambiente provocan formas habituales de explicar las consecuencias de la vida, por lo que los conceptos de readaptación atributiva se fundamentan en la premisa de que si las personas aprenden atribuciones negativas, también pueden aprender atribuciones positivas. Puesto que los estilos atributivos son formas de pensar aprendidas, entonces es posible la readaptación atributiva, que se perfila como un enfoque innovador cognitivo respecto a la intervención terapéutica en los problemas emocionales y de conducta relacionados con el desamparo, la depresión, la agresión, y el deficiente rendimiento académico que vienen como consecuencia de las prácticas atribucionales.

Dentro de las estrategias de apoyo para atender los problemas emocionales originados por los estilos atributivos se encuentran las estrategias de prevención y las estrategias de reversión. Las primeras consisten en cambiar la forma en que el individuo responde al ambiente y las segundas tratan de inmunizar al individuo mediante el desarrollo de un estilo atributivo adecuado y orientado al éxito (Reeve, 2003).

Las alternativas para implementar programas de ayuda a los estudiantes en la escuela son múltiples e identificadas con diferentes calificativos, como orientación escolar, orientación educativa, educación psicológica, mentoría, consejería, capellanía e intervención psicopedagógica, entre otros. En la actualidad, estos programas son respaldados con abundante literatura disponible (Ayala Aguirre, 2003; Bisquerra, 1998; Fernández, 1995, 1999; Müller, 2002; Ward, 2005), que puede ser adoptada como una herramienta útil en la implementación del plan de atención de los problemas emocionales y en la prevención, reafirmación o modificaciones del estilo atributivo de los estudiantes, tomando en cuenta sus características personales y del contexto.

### **Recomendaciones**

Las siguientes recomendaciones son producto de los hallazgos de esta investigación y se relacionan con las prácticas administrativas necesarias para fortalecer y mejorar las características personales de los alumnos y del contexto escolar de las instituciones involucradas en este estudio. Estas recomendaciones se enumeran a continuación y se presentan como sugerencias para los interesados en el logro de los fines de la educación adventista.

1. Que en los planes de acción de las escuelas preparatorias y universidades adventistas se tomen en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y las características del contexto escolar. Los administradores, los órganos de gobierno escolar, el equipo docente y todo el



personal pueden implementar estrategias en las que se tome en cuenta la diversidad (cultural, de afiliación religiosa, de edad y de orientación religiosa) de los alumnos y en las que se contemplen cambios y adecuaciones del contexto escolar, de tal manera que se atiendan en forma equilibrada las necesidades sociales, físicas, intelectuales y espirituales de los estudiantes.

2. Que las instituciones establezcan estrategias que fomenten la participación del personal en programas de readaptación atributiva para lograr cambios y corregir estilos atributivos en los estudiantes, de tal forma que éstos asuman actitudes adecuadas hacia sus éxitos y fracasos.

3. Que en todas las instituciones se implementen programas específicos de apoyo psicológico y espiritual para los alumnos residentes en el externado que les provean ayuda para afrontar sus problemas emocionales y espirituales.

4. Que se establezcan los departamentos de capellanía y de intervención psicopedagógica en todas las instituciones con el propósito de brindar soporte psicológico y ayuda espiritual a todos los estudiantes. Que estos departamentos de apoyo a los estudiantes cuenten con personal profesional e involucren al personal docente en actividades de tutoría.

5. Que en cada institución se clarifique y evalúe periódicamente el compromiso corporativo y se cuente con un plan de desarrollo espiritual con el propósito de preservar la fe de los alumnos adventistas y de atender las necesidades espirituales de los alumnos afiliados a otra religión y no religiosos, que estudian en las escuelas adventistas.

6. Que los administradores de las escuelas preparatorias interactúen con los administradores de las universidades y analicen los programas de atención a los estudiantes universitarios e identifiquen y adopten las mejores prácticas que fortalezcan el concepto que tienen sus alumnos acerca de Dios y de la eficacia de la oración.

7. Que las instituciones que cuentan con los servicios de hogares de internado realicen actividades de vinculación con los líderes de educación y con las iglesias para inducir a los jóvenes adventistas a estudiar en estas instituciones y a vivir en los hogares de internado.

8. Que en todas las instituciones se implemente el programa de trabajo manual conforme al fundamento filosófico adventista integrándolo al currículo.

9. Que se actualice periódicamente a todos los docentes y a los titulares de la clase de moral o capellanes de los colegios y universidades en las materias de filosofía de la educación y psicología educativa.

10. Que se apoyen futuras iniciativas para la realización de investigaciones similares a ésta con una población más amplia al interior de las instituciones educativas adventistas.

APÉNDICE A

INSTRUMENTOS

### ESCALA DE ATRIBUCIONES EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS ADVENTISTAS

En las siguientes cuatro secciones, se presentan pares de situaciones que expresan éxito y fracaso. Para cada situación hay seis explicaciones. Identifica las posibles explicaciones que tú darías para cada situación, ordenándolas de mayor a menor correspondencia con tu experiencia personal, colocando un número en cada paréntesis, usando una escala que va del 1 al 6, donde:

**1** significa mayor correspondencia y **6** significa menor correspondencia

SECCIÓN I			
	ÍTEM	ID	ÍTEM
Ds51	<b>Cuando me relaciono bien con mis maestros es porque:</b> <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis maestros se prestan. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Oro por esto. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Sé como relacionarme con ellos.	Ds52	<b>Cuando no me relaciono bien con mis maestros es porque:</b> <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis maestros no se prestan. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> No oro por esto. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No sé como relacionarme con ellos.
Df21	<b>Cuando llevo una dieta saludable se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Sé cómo llevarla. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Me ayudan. <input type="checkbox"/> Estoy orando.	Df22	<b>Cuando no llevo una dieta saludable se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> No sé cómo llevarla. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> No me ayudan. <input type="checkbox"/> No estoy orando.
De11	<b>Cuando los devocionales me inspiran es porque:</b> <input type="checkbox"/> Estoy orando. <input type="checkbox"/> Entiendo el mensaje. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Los hacen inspiradores. <input type="checkbox"/> Tengo suerte.	De12	<b>Cuando los devocionales no me inspiran es porque:</b> <input type="checkbox"/> No estoy orando. <input type="checkbox"/> No entiendo el mensaje. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> No los hacen inspiradores. <input type="checkbox"/> No tengo suerte.
Df41	<b>Cuando participo en actividades deportivas se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> Me ayudan. <input type="checkbox"/> Oro para lograrlo. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Soy hábil para el deporte. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo en participar. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda.	Df42	<b>Cuando no participo en actividades deportivas se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> No me ayudan. <input type="checkbox"/> No oro para lograrlo. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> No soy una persona hábil. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo en participar. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.
Ds41	<b>Cuando disfruto las actividades sociales es porque:</b> <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Mis compañeros me ayudan. <input type="checkbox"/> Estoy orando. <input type="checkbox"/> Soy bueno para eso. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo.	Ds42	<b>Cuando no disfruto las actividades sociales es porque:</b> <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Mis compañeros no me ayudan. <input type="checkbox"/> No estoy orando. <input type="checkbox"/> No soy bueno para eso. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo.

**SECCIÓN II**

ID	ÍTEM	ID	ÍTEM
De51	<b>Cuando logro orar regularmente es porque:</b> <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Sé orar. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Practico el hábito de orar. <input type="checkbox"/> Me ayudan.	De52	<b>Cuando no logro orar regularmente es porque:</b> <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No sé orar. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> No practico el hábito de orar. <input type="checkbox"/> No me ayudan.
Da21	<b>Cuando trabajo en equipo en la escuela se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> Soy hábil para eso. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis compañeros me ayudan. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.	Da22	<b>Cuando no trabajo en equipo en la escuela se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> No soy hábil para eso. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis compañeros no me ayudan. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.
Da31	<b>Cuando me va bien en mis clases es porque:</b> <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Mis maestros me ayudan. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Soy capaz. <input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.	Da32	<b>Cuando no me va bien en mis clases es porque:</b> <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Mis maestros no me ayudan. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> No soy capaz. <input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.
De31	<b>Cuando estudio la Biblia con regularidad se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> Me esfuerzo en estudiarla. <input type="checkbox"/> Tengo el hábito de estudiarla. <input type="checkbox"/> Estoy orando. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> El ambiente me ayuda. <input type="checkbox"/> Tengo suerte.	De32	<b>Cuando no estudio la Biblia con regularidad se debe a que:</b> <input type="checkbox"/> No me esfuerzo en estudiarla. <input type="checkbox"/> No tengo el hábito de estudiarla. <input type="checkbox"/> No estoy orando. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> El ambiente no me ayuda. <input type="checkbox"/> No tengo suerte.
Da11	<b>Cuando aprendo sin problemas es porque:</b> <input type="checkbox"/> Mis maestros me ayudan. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Estoy orando. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Soy inteligente.	Da12	<b>Cuando tengo problemas para aprender es porque:</b> <input type="checkbox"/> Mis maestros no me ayudan. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> No estoy orando. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No soy inteligente.

**SECCIÓN III**

ID	ÍTEM	ID	ÍTEM
Df31	<p>Quando realizo ejercicio físico es porque:</p> <p><input type="checkbox"/> Me esfuerzo en realizarlo.</p> <p><input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis amigos me animan.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Mi cuerpo es fuerte.</p>	Df32	<p>Quando no realizo ejercicio físico es porque:</p> <p><input type="checkbox"/> No me esfuerzo en realizarlo.</p> <p><input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis amigos no me animan.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Mi cuerpo no es fuerte.</p>
De21	<p>Quando tengo una buena relación con Dios se debe a que:</p> <p><input type="checkbox"/> Soy consagrado.</p> <p><input type="checkbox"/> Me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> Hay personas que me ayudan.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Oro.</p>	De22	<p>Quando no tengo una buena relación con Dios se debe a que:</p> <p><input type="checkbox"/> No soy consagrado.</p> <p><input type="checkbox"/> No me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> No hay personas que me ayuden.</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> No oro.</p>
Da41	<p>Quando tengo buenas calificaciones es porque:</p> <p><input type="checkbox"/> Soy estudioso.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> Estoy orando.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis maestros me ayudan.</p>	Da42	<p>Quando tengo malas calificaciones es porque:</p> <p><input type="checkbox"/> No soy estudioso.</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> No me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> No estoy orando.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis maestros no me ayudan.</p>
Ds11	<p>Quando me llevo bien con mis compañeros se debe a que:</p> <p><input type="checkbox"/> Dios me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Soy una persona sociable.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis compañeros son amigables.</p> <p><input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.</p> <p><input type="checkbox"/> Me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo suerte.</p>	Ds12	<p>Quando no me llevo bien con mis compañeros se debe a que:</p> <p><input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> No soy una persona sociable.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis compañeros no son amigables.</p> <p><input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.</p> <p><input type="checkbox"/> No me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo suerte.</p>
Da51	<p>Quando participo en clase es porque:</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis amigos me ayudan.</p> <p><input type="checkbox"/> Me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> Se me hace fácil participar.</p>	Da52	<p>Quando no participo en clase es porque:</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo suerte.</p> <p><input type="checkbox"/> Mis amigos no me ayudan.</p> <p><input type="checkbox"/> No me esfuerzo.</p> <p><input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.</p> <p><input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.</p> <p><input type="checkbox"/> No se me hace fácil participar.</p>

**SECCIÓN IV**

ID	ITEM	ID	ITEM
Df51	<p><b>Cuando realizo trabajo manual es porque:</b></p> <input type="checkbox"/> Oro por esto. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis jefes de trabajo me ayudan. <input type="checkbox"/> Tengo capacidad para trabajar. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Tengo suerte.	Df52	<p><b>Cuando no realizo trabajo manual es porque:</b></p> <input type="checkbox"/> No oro por esto. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis jefes de trabajo no me ayudan. <input type="checkbox"/> No tengo capacidad para trabajar. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No tengo suerte.
Da21	<p><b>Cuando cumplo con las tareas de mis clases se debe a que:</b></p> <input type="checkbox"/> Soy hábil para hacer tareas. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Recibo ayuda. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.	Da22	<p><b>Cuando no cumplo con las tareas de mis clases se debe a que:</b></p> <input type="checkbox"/> No soy hábil para hacer tareas. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> No recibo ayuda. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.
Ds31	<p><b>Cuando tengo amigos se debe a que:</b></p> <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Sé hacer amigos. <input type="checkbox"/> Oro por esto. <input type="checkbox"/> Mis amigos me ayudan. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda.	Ds32	<p><b>Cuando no tengo amigos se debe a que:</b></p> <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> No sé hacer amigos. <input type="checkbox"/> No oro por esto. <input type="checkbox"/> Mis amigos no me ayudan. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda.
De41	<p><b>Cuando me siento espiritualmente bien es porque:</b></p> <input type="checkbox"/> Recibo ayuda espiritual. <input type="checkbox"/> Tengo cualidades espirituales. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Estoy orando.	De42	<p><b>Cuando me siento espiritualmente mal es porque:</b></p> <input type="checkbox"/> No recibo ayuda espiritual. <input type="checkbox"/> No tengo cualidades espirituales. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> No estoy orando.
Df11	<p><b>Cuando practico el estilo de vida adventista se debe a que:</b></p> <input type="checkbox"/> Se me hace fácil practicarlo. <input type="checkbox"/> Me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis maestros me ayudan. <input type="checkbox"/> Tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Oro para lograrlo.	Df12	<p><b>Cuando no practico el estilo de vida adventista se debe a que:</b></p> <input type="checkbox"/> No se me hace fácil practicarlo. <input type="checkbox"/> No me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Mis maestros no me ayudan. <input type="checkbox"/> No tengo suerte. <input type="checkbox"/> Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> No oro para lograrlo.

## SECCIÓN V

Favor de marcar con una "X" el grado en que estés de acuerdo o en desacuerdo con cada declaración, tomando en cuenta la siguiente escala.

- 1 Totalmente en desacuerdo     
  2 En desacuerdo     
  3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 4 De acuerdo     
  5 Totalmente de acuerdo

ID	ÍTEM	ESCALA
Q-1	Dios no fue muy importante para mí hasta que comencé a hacer preguntas sobre mi propia vida.	1 2 3 4 5
E-1	Si uno pudiera tener la certeza de que la oración da resultado, valdría la pena orar más a menudo.	1 2 3 4 5
E-2	El propósito de la oración es dar sentido de seguridad y armonía al individuo.	1 2 3 4 5
E-3	Aunque mi fe religiosa es importante para mí, siento que hay otras cosas en la vida que son más importantes para mí.	1 2 3 4 5
I-1	Probablemente sería un cristiano, aunque no hubiese esperanza de vida después de la muerte.	1 2 3 4 5
E-4	Los acontecimientos de hoy día en el mundo, te hacen sentir seguridad si tienes una convicción religiosa.	1 2 3 4 5
E-5	Realmente no importa lo que tú crees; siempre y cuando vivas una vida moral e impecable.	1 2 3 4 5
I-2	Si las circunstancias inevitables no me lo impiden, asisto a la iglesia.	1 2 3 4 5
E-6	La razón más importante para orar es recibir ayuda y protección.	1 2 3 4 5
Q-2	En mi experiencia religiosa las preguntas son más importantes que las respuestas.	1 2 3 4 5
Q-3	No espero que mis convicciones religiosas cambien en los próximos años.	1 2 3 4 5
E-7	Es bueno que exista una iglesia ya que todos podemos encontrarlos en circunstancias cuando necesitamos seguridad y sentimos confortados.	1 2 3 4 5
E-8	Aunque me veo como una persona religiosa, no permito que los puntos de vista religiosos tengan influencia en mi comportamiento diario.	1 2 3 4 5
I-3	La religión es importante para mí porque me da una respuesta a muchas de las preguntas más importantes de la vida.	1 2 3 4 5
E-9	Más que cualquier otra cosa, la religión te conforta, cuando tienes situaciones desafortunadas o de dolor.	1 2 3 4 5
E-10	Oro principalmente porque se me enseñó a hacerlo.	1 2 3 4 5
E-11	La iglesia realmente no me proporciona mucho, pero es bueno ir ocasionalmente para conocer a los pastores, por si acaso.	1 2 3 4 5
Q-4	Una conscientización sobre la tensión y los desacuerdos en el mundo y en mi propia vida me impulsaron a hacer preguntas religiosas.	1 2 3 4 5
Q-5	Se podría decir que valoro mis dudas religiosas y las preguntas donde todavía tengo inseguridad.	1 2 3 4 5
Q-6	Mi desarrollo religioso ha despertado y ha continuado como resultado de una visión creciente de mi propia identidad.	1 2 3 4 5
I-4	La oración es una manera de buscar quietud y la presencia de Dios y no primordialmente una oportunidad para pedir algo.	1 2 3 4 5
I-5	Probablemente es sabio buscar orientación Divina antes de hacer una decisión importante.	1 2 3 4 5
E-12	De vez en cuando encuentro que es necesario comprometer mis convicciones religiosas para no terminar con dificultades sociales o financieras.	1 2 3 4 5
I-6	Ha habido momentos en los cuales he experimentado la presencia de Dios de manera tangible.	1 2 3 4 5
I-7	Es importante para mí encontrar tiempo para la reflexión religiosa y la meditación.	1 2 3 4 5
I-8	Si vas a ser miembro de una iglesia, es importante que creas en ella y estés dispuesto a defenderla.	1 2 3 4 5
I-9	Mis convicciones religiosas son la base para mi actitud hacia la vida.	1 2 3 4 5
I-10	Trato de que mis convicciones religiosas influyan todo lo que hago en la vida.	1 2 3 4 5



## SECCIÓN VI

En esta sección sigue las instrucciones que se indican en cada reactivo.

---

### A Procedencia.

Instrucciones: Coloca el nombre del lugar de donde procedes en el espacio que corresponda a tu respuesta: Si eres extranjero, indica el país de procedencia y si eres mexicano coloca en el espacio el nombre del estado de donde procedes.

(Ejemplo: Extranjero; País Cuba. Mexicano; Estado Sonora).

Extranjero; País \_\_\_\_\_ Mexicano; Estado \_\_\_\_\_

### B Género.

Instrucciones: Coloca una "X" en el espacio que corresponde a tu respuesta:

Masculino, si eres varón o femenino, si eres mujer.

(Ejemplo: Femenino X).

Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

### C Edad.

Instrucciones: Coloca los años que tienes en el espacio en blanco. (Ejemplo: Edad 19 años).

Edad \_\_\_\_\_ años.

### D Iglesia a la que perteneces.

Instrucciones: Coloca una "X" en el espacio que corresponde a tu respuesta:

Adventista, si eres miembro de la iglesia adventista, otra religión, si eres miembro de otra iglesia y no religioso si no eres miembro de ninguna iglesia.

(Ejemplo: Si Eres miembro de la iglesia adventista; Adventista X).

Adventista \_\_\_\_\_ Otra religión \_\_\_\_\_ No religioso(a) \_\_\_\_\_

### E Tiempo estudiando en escuelas adventistas.

Instrucciones: Coloca el número que corresponda en el espacio, según el número de años que tengas estudiando en escuelas adventistas.

(Ejemplo: Si es tu primer año estudiando en escuelas adventistas; Tiempo 1 año).

Tiempo \_\_\_\_\_ año(s)

### F Lugar donde vives.

Instrucciones: Coloca una "X" en el espacio que corresponde a tu respuesta, según el lugar donde vives mientras estudias. (Ejemplo: Internado X ).

Internado \_\_\_\_\_ Externado \_\_\_\_\_

### G Institución educativa.

Instrucciones: Coloca en el espacio el nombre de la institución en la que estudias. (Ejemplo: Institución educativa Colegio Dr. Braulio Pérez Marcio).

Institución educativa \_\_\_\_\_

---

## APÉNDICE B

### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO EAEEA

**UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS**  
**ESCALA DE ATRIBUCIONES EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS ADVENTISTAS**

**INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE PERTINENCIA Y CLARIDAD**

Agradezco su participación en emitir su opinión en el análisis de *pertinencia* y *claridad* de los ítemes de este instrumento de tesis doctoral que pretende estudiar las causas a las que los estudiantes de instituciones adventistas atribuyen sus éxitos y fracasos.

El instrumento presenta 20 situaciones pares de éxito y fracaso que han sido agrupadas en cuatro dimensiones tal como se definen enseguida:

I. *Desarrollo físico*: Fomento de las facultades físicas de los estudiantes mediante; (a) la práctica de un estilo de vida saludable, (b) una dieta apropiada, la realización de (c) ejercicio físico y (d) trabajo manual.

II. *Desarrollo académico*: Promoción de las facultades intelectuales de los estudiantes manifestadas en; (a) su participación en clase, (b) la practica de hábitos de estudio, (c) resultados de aprendizaje y (d) las calificaciones.

III. *Desarrollo espiritual*: Impulso de las facultades espirituales de los estudiantes mediante la implementación de; (a) un programa devocional que se fundamenta en (b) el estudio de la Biblia y la práctica de (c) la oración, propiciando en los alumnos una (d) relación personal con Dios.

IV. *Desarrollo social*: Fomento de las facultades sociales de los estudiantes reveladas en; las relaciones (a) con sus compañeros de clase, (b) con sus maestros, en el (c) trabajo en equipo y el desarrollo de (d) amistades.

## A) ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES

Para evaluar la pertinencia de cada situación a la dimensión correspondiente, lea el ítem y escriba en la columna “P”, que se refiere a pertinencia, el número del uno al cinco que represente mejor su opinión. Realice esta misma actividad con la columna “C” que se refiere a claridad. El uno corresponde a una situación muy poco pertinente o clara, en tanto que el cinco corresponde a una muy pertinente o clara.

Utilice la columna de observaciones para anotar las sugerencias para corregir o mejorar la pertinencia o claridad de los ítemes a que correspondan.

DIMENSIÓN I: DESARROLLO FÍSICO				
ID	ÍTEM	P	C	OBSERVACIONES
Df11	1. Cuando practico el estilo de vida adventista.			
Df12	1. Cuando no practico el estilo de vida adventista.			
Df21	2. Cuando llevo una dieta saludable			
Df22	2. Cuando no llevo una dieta saludable			
Df31	3. Cuando realizo ejercicio físico.			
Df32	3. Cuando no realizo ejercicio físico.			
Df41	4. Cuando participo en actividades deportivas.			
Df42	4. Cuando no participo en actividades deportivas.			
Df51	5. Cuando realizo trabajo manual.			
Df52	5. Cuando no realizo trabajo manual.			
DIMENSIÓN II: DESARROLLO ACADÉMICO				
ID	ÍTEM	P	C	OBSERVACIONES
Da11	6. Cuando aprendo sin problemas.			
Da12	6. Cuando tengo problemas para aprender.			
Da21	7. Cuando cumplo con las tareas asignadas en clase.			
Da22	7. Cuando no cumplo con las tareas asignadas en clase.			
Da31	8. Cuando me va bien en mis clases.			
Da32	8. Cuando me va mal en mis clases.			
Da41	9. Cuando tengo buenas calificaciones.			
Da42	9. Cuando tengo malas calificaciones.			
Da51	10. Cuando participo en clase.			
Da52	10. Cuando no participo en clase.			

DIMENSIÓN III: DESARROLLO ESPIRITUAL				
ID	ÍTEM	P	C	OBSERVACIONES
De11	11. Cuando las meditaciones devocionales me inspiran.			
De12	11. Cuando las meditaciones devocionales no me inspiran.			
De21	12. Cuando tengo una buena relación con Dios			
De22	12. Cuando no tengo una buena relación con Dios			
De31	13. Cuando estudio la Biblia con regularidad.			
De32	13. Cuando no estudio la Biblia con regularidad.			
De41	14. Cuando me siento espiritualmente bien.			
De42	14. Cuando me siento espiritualmente mal.			
De51	15. Cuando oro regularmente.			
De52	15. Cuando no oro regularmente.			
DIMENSIÓN IV: DESARROLLO SOCIAL				
ID	ÍTEM	P	C	OBSERVACIONES
Ds11	16. Cuando me llevo bien con mis compañeros.			
Ds12	16. Cuando no me llevo bien con mis compañeros.			
Ds21	17. Cuando trabajo en equipo en la escuela.			
Ds22	17. Cuando no trabajo en equipo en la escuela.			
Ds31	18. Cuando tengo amigos.			
Ds32	18. Cuando no tengo amigos.			
Ds41	19. Cuando disfruto las actividades sociales.			
Ds42	19. Cuando no disfruto las actividades sociales.			
Ds51	20. Cuando tengo buenas relaciones con mis maestros.			
Ds52	20. Cuando no tengo buenas relaciones con mis maestros.			

A continuación hay espacio para sugerir situaciones que a sus juicio fueron omitidas, a los efectos de contar con una representación de todo el dominio conceptual del contenido de alguna (s) dimensión (es).

DIMENSIÓN	SITUACIÓN	DIMENSIÓN	SITUACIÓN

## B) ANÁLISIS DE LOS ÍTEMES

En cada situación se presentan seis reactivos que corresponden a las atribuciones causales de éxito y fracaso, que se definen a continuación:

1. *Habilidad*: Es la capacidad específica requerida para ejecutar una tarea en forma competente en una situación dada.
2. *Esfuerzo*: Es la dedicación individual requerida para el logro de una tarea en una situación dada.
3. *Ayuda de otros*: Se refiere al apoyo de otras personas para cumplir con una tarea en una situación específica.
4. *Suerte*: Es la creencia de la intervención de elementos fortuitos para ejecutar una tarea en una situación dada.
5. *Ayuda de Dios*: Es el crédito dado a la intervención Divina para realizar una tarea en una situación determinada.
6. *Oración*: Se refiere al reconocimiento dado al acto de orar para el logro de una tarea en una situación dada.

Para evaluar la pertinencia de cada reactivo al tipo de atribución causal correspondiente, lea el ítem y escriba en la columna "P", que se refiere a pertinencia, el número del uno al cinco que represente mejor su opinión. Realice esta misma actividad con la columna "C" que se refiere a claridad. El uno corresponde a un ítem muy poco pertinente o claro, en tanto que el cinco pertenece a uno muy pertinente o claro.

Utilice la columna de observaciones para anotar las sugerencias para corregir o mejorar la pertinencia o claridad de los ítems a que correspondan.

DIMENSIÓN I: DESARROLLO FÍSICO					
ID	ÍTEM	ATRIBUCIÓN	P	C	OBSERVACIONES
Df11	1. Cuando practico el estilo de vida adventista				
	( ) Es porque se me hace fácil practicarlo ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Es que mis maestros me ayudan. ( ) Es que tengo suerte. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque oro.	Habilidad  Esfuerzo Ayuda de otros Suerte Ayuda de Dios Oración			

Df12	1. Cuando no practico el estilo de vida adventista.				
	( ) Es porque no se me hace fácil practicarlo ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Es que mis maestros no me ayudan. ( ) Es que no tengo suerte. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque no oro.	Habilidad  Esfuerzo Ayuda de otros  Suerte Ayuda de Dios Oración			
Df21	2. Cuando llevo una dieta saludable				
	( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Es porque sé cómo llevarla. ( ) Es porque tengo suerte. ( ) Es porque me ayudan. ( ) Es porque estoy orando	Ayuda de Dios Esfuerzo Habilidad Suerte Ayuda de otros Oración			
Df22	2. Cuando no llevo una dieta saludable				
	( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Es porque no sé cómo llevarla. ( ) Es porque no tengo suerte. ( ) Es porque no me ayudan. ( ) Es porque no estoy orando	Ayuda de Dios Esfuerzo Habilidad Suerte Ayuda de otros Oración			
Df31	3. Cuando realizo ejercicio físico.				
	( ) Es porque me esfuerzo en realizarlo. ( ) Es porque oro para lograrlo. ( ) Es porque mis amigos me animan. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque tengo suerte. ( ) Es porque mi cuerpo es fuerte.	Esfuerzo  Oración Ayuda de otros Ayuda de Dios Suerte Habilidad			
Df32	3. Cuando no realizo ejercicio físico.				
	( ) Es porque no me esfuerzo en realizarlo. ( ) Es porque no oro para lograrlo. ( ) Es porque mis amigos no me animan. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque no tengo suerte. ( ) Es porque mi cuerpo no es fuerte.	Esfuerzo  Oración Ayuda de otros  Ayuda de Dios Suerte Habilidad			



Df41	4. Cuando participo en actividades deportivas.				
	<input type="checkbox"/> Es porque cuento con personas que me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque oro para lograrlo. <input type="checkbox"/> Es que tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque soy una persona hábil para el deporte. <input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo en participar en deportes. <input type="checkbox"/> Es porque Dios me ayuda.	Ayuda de otros  Oración Suerte Habilidad  Esfuerzo  Ayuda de Dios			
Df42	4. Cuando no participo en actividades deportivas.				
	<input type="checkbox"/> Es porque no cuento con personas que me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque no oro para lograrlo. <input type="checkbox"/> Es que no tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque no soy una persona hábil para el deporte. <input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo en participar en deportes. <input type="checkbox"/> Es porque Dios no me ayuda.	Ayuda de otros  Oración Suerte Habilidad  Esfuerzo  Ayuda de Dios			
Df51	5. Cuando realizo trabajo manual.				
	<input type="checkbox"/> Es porque oro. <input type="checkbox"/> Es por mi esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque mis jefes de trabajo me ayudan. <input type="checkbox"/> Es por mi capacidad para trabajar. <input type="checkbox"/> Es porque Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque tengo suerte.	Oración Esfuerzo Ayuda de otros  Habilidad Ayuda de Dios Suerte			
Df52	5. Cuando no realizo trabajo manual.				
	<input type="checkbox"/> Es porque no oro. <input type="checkbox"/> Es por mi falta de esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque mis jefes de trabajo no me ayudan. <input type="checkbox"/> Es por mi falta de capacidad para trabajar. <input type="checkbox"/> Es porque Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque no tengo suerte.	Oración Esfuerzo Ayuda de otros  Habilidad  Ayuda de Dios Suerte			

DIMENSIÓN II: DESARROLLO ACADÉMICO					
ID	ÍTEM	ATRIBUCIÓN	P	C	OBSERVACIONES
Da11	6. Cuando aprendo sin problemas.				
	( ) Es que mis maestros me ayudan. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Se debe a que estoy orando. ( ) Se debe a que tengo suerte. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Se debe a que soy inteligente.	Ayuda de otros Esfuerzo Oración Suerte Ayuda de Dios Habilidad			
Da12	6. Cuando tengo problemas para aprender.				
	( ) Es que mis maestros no me ayudan. ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Se debe a que no estoy orando. ( ) Se debe a que no tengo suerte. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Se debe a que no soy inteligente.	Ayuda de otros Esfuerzo Oración Suerte Ayuda de Dios Habilidad			
Da21	7. Cuando cumpla con las tareas asignadas en clase.				
	( ) Es porque soy hábil para hacer tareas. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Se debe a que recibo ayuda. ( ) Se debe a que tengo suerte. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque oro.	Habilidad  Esfuerzo Ayuda de otros Suerte Ayuda de Dios Oración			
Da22	7. Cuando no cumpla con las tareas asignadas en clase.				
	( ) Es porque no soy hábil para hacer tareas. ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Se debe a que no recibo ayuda. ( ) Se debe a que no tengo suerte. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque no oro	Habilidad  Esfuerzo Ayuda de otros Suerte Ayuda de Dios Oración			

Da31	8. Cuando me va bien en mis clases.				
	( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque mis maestros me ayudan. ( ) Es porque tengo suerte. ( ) Se debe a que soy capaz. ( ) Es porque oro para lograrlo.	Esfuerzo Ayuda de Dios Ayuda de otros  Suerte Habilidad Oración			
Da32	8. Cuando no me va bien en mis clases.				
	( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque mis maestros no me ayudan. ( ) Es porque no tengo suerte. ( ) Se debe a que no soy capaz. ( ) Es porque no oro para lograrlo.	Esfuerzo Ayuda de Dios Ayuda de otros  Suerte Habilidad Oración			
Da41	9. Cuando tengo buenas calificaciones.				
	( ) Es porque soy estudioso. ( ) Se debe a que tengo suerte. ( ) Se debe a que me esfuerzo. ( ) Se debe a que estoy orando. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque mis maestros me ayudan.	Habilidad Suerte Esfuerzo Oración Ayuda de Dios Ayuda de otros			
Da42	9. Cuando tengo malas calificaciones.				
	( ) Es porque no soy estudioso. ( ) Se debe a que no tengo suerte. ( ) Se debe a que no me esfuerzo. ( ) Se debe a que no estoy orando. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque mis maestros no me ayudan.	Habilidad Suerte Esfuerzo Oración Ayuda de Dios Ayuda de otros			
Da51	10. Cuando participo en clase.				
	( ) Se debe a que tengo suerte. ( ) Es porque mis amigos me ayudan. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Se debe a que oro para lograrlo. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque se me hace fácil participar	Suerte Ayuda de otros Esfuerzo Oración Ayuda de Dios Habilidad			

Da52	10. Cuando no participo en clase.				
	( ) Se debe a que no tengo suerte. ( ) Es porque mis amigos no me ayudan. ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Se debe a que no oro para lograrlo. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque no se me hace fácil participar.	Suerte Ayuda de otros  Esfuerzo Oración Ayuda de Dios Habilidad			
<b>DIMENSIÓN III: DESARROLLO ESPIRITUAL</b>					
ID	ÍTEM	ATRIBUCIÓN	P	C	OBSERVACIONES
De11	11. Cuando las meditaciones devocionales me inspiran.				
	( ) Es porque estoy orando. ( ) Es porque entiendo el mensaje. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Se debe a que me esfuerzo. ( ) Es porque lo hacen inspirador. ( ) Se debe a que tengo suerte.	Oración Habilidad Ayuda de Dios Esfuerzo Ayuda de otros Suerte			
De12	11. Cuando las meditaciones devocionales no me inspiran.				
	( ) Es porque no estoy orando. ( ) Es porque no entiendo el mensaje. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Se debe a que no me esfuerzo. ( ) Es porque no lo hacen inspirador. ( ) Se debe a que no tengo suerte.	Oración Habilidad Ayuda de Dios Esfuerzo Ayuda de otros Suerte			
De21	12. Cuando tengo una buena relación con Dios				
	( ) Se debe a mi espiritualidad. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Es porque hay personas que me ayudan. ( ) Es porque tengo suerte. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque oro.	Habilidad Esfuerzo Ayuda de otros  Suerte Ayuda de Dios Oración			

De22	12. Cuando no tengo una buena relación con Dios				
	<input type="checkbox"/> Se debe a mi falta de espiritualidad. <input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque no hay personas que me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque no tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque no oro.	Habilidad Esfuerzo Ayuda de otros  Suerte Ayuda de Dios Oración			
De31	13. Cuando estudio la Biblia con regularidad.				
	<input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo en estudiar la Biblia. <input type="checkbox"/> Es porque tengo el hábito de estudiar la Biblia. <input type="checkbox"/> Se debe a que estoy practicando el hábito de orar. <input type="checkbox"/> Es porque Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Se debe a que el ambiente me ayuda. <input type="checkbox"/> Se debe a que tengo suerte.	Esfuerzo  Habilidad  Oración  Ayuda de Dios Ayuda de otros  Suerte			
De32	13. Cuando no estudio la Biblia con regularidad.				
	<input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo en estudiar la Biblia. <input type="checkbox"/> Es porque no tengo el hábito de estudiar la Biblia. <input type="checkbox"/> Se debe a que no estoy practicando el hábito de orar. <input type="checkbox"/> Es porque Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Se debe a que el ambiente no me ayuda. <input type="checkbox"/> Se debe a que no tengo suerte.	Esfuerzo  Habilidad  Oración  Ayuda de Dios Ayuda de otros  Suerte			
De41	14. Cuando me siento espiritualmente bien.				
	<input type="checkbox"/> Se debe a que recibo ayuda espiritual. <input type="checkbox"/> Es porque tengo cualidades espirituales. <input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Se debe a que tengo suerte. <input type="checkbox"/> Se debe a que estoy orando.	Ayuda de otros  Habilidad  Esfuerzo Ayuda de Dios Suerte Oración			

De42	14. Cuando me siento espiritualmente mal.				
	( ) Se debe a que no recibo ayuda espiritual. ( ) Es porque no tengo cualidades espirituales. ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Se debe a que no tengo suerte. ( ) Se debe a que no estoy orando.	Ayuda de otros Habilidad Esfuerzo Ayuda de Dios Suerte Oración			
De51	15. Cuando oro regularmente.				
	( ) Es porque tengo suerte. ( ) Es porque Dios me ayuda. ( ) Es porque sé orar. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Es porque practico el hábito de orar. ( ) Es porque me ayudan.	Suerte Ayuda de Dios Habilidad Esfuerzo Oración Ayuda de otros			
De52	15. Cuando no oro regularmente.				
	( ) Es porque no tengo suerte. ( ) Es porque Dios no me ayuda. ( ) Es porque no sé orar. ( ) Es porque no me esfuerzo. ( ) Es porque no practico el hábito de orar. ( ) Es porque no me ayudan.	Suerte Ayuda de Dios Habilidad Esfuerzo Oración Ayuda de otros			
<b>DIMENSIÓN IV: DESARROLLO SOCIAL</b>					
ID	ÍTEM	ATRIBUCIÓN	P	C	OBSERVACIONES
Ds11	16. Cuando me llevo bien con mis compañeros.				
	( ) Es Porque Dios me ayuda. ( ) Es porque soy una persona sociable. ( ) Es porque mis compañeros son amigables. ( ) Es porque oro para lograrlo. ( ) Es porque me esfuerzo. ( ) Es porque tengo suerte.	Ayuda de Dios Habilidad Ayuda de otros Oración Esfuerzo Suerte			

Ds12	16. Cuando no me llevo bien con mis compañeros.				
	<input type="checkbox"/> Es Porque Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque no soy una persona sociable. <input type="checkbox"/> Es porque mis compañeros no son amigables. <input type="checkbox"/> Es porque no oro para lograrlo. <input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque no tengo suerte.	Ayuda de Dios Habilidad  Ayuda de otros  Oración Esfuerzo Suerte			
Ds21	17. Cuando trabajo en equipo en la escuela.				
	<input type="checkbox"/> Se debe a que soy hábil para eso. <input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque mis compañeros de clase me ayudan. <input type="checkbox"/> Se debe a que tengo suerte. <input type="checkbox"/> Se debe a que Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Es que oro para lograrlo.	Habilidad Esfuerzo Ayuda de otros  Suerte Ayuda de Dios Oración			
Ds22	17. Cuando no trabajo en equipo en la escuela.				
	<input type="checkbox"/> Se debe a que no soy hábil para eso. <input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque mis compañeros de clase no me ayudan. <input type="checkbox"/> Se debe a que no tengo suerte. <input type="checkbox"/> Se debe a que Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Es que no oro para lograrlo.	Habilidad  Esfuerzo Ayuda de otros  Suerte Ayuda de Dios Oración			
Ds31	18. Cuando tengo amigos.				
	<input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque sé hacer amigos. <input type="checkbox"/> Es debido a que oro por esto. <input type="checkbox"/> Es porque mis amigos me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque Dios me ayuda.	Esfuerzo Habilidad Oración Ayuda de otros Suerte Ayuda de Dios			
Ds32	18. Cuando no tengo amigos.				
	<input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque no sé hacer amigos. <input type="checkbox"/> Es debido a que no oro por esto. <input type="checkbox"/> Es porque mis amigos no me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque no tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque Dios no me ayuda.	Esfuerzo Habilidad Oración Ayuda de otros  Suerte Ayuda de Dios			

Ds41	19. Cuando disfruto las actividades sociales.				
	<input type="checkbox"/> Es porque tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque mis compañeros me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque estoy orando. <input type="checkbox"/> Es porque soy bueno para eso. <input type="checkbox"/> Es porque Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo.	Suerte Ayuda de otros  Oración Habilidad Ayuda de Dios Esfuerzo			
Ds42	19. Cuando no disfruto las actividades sociales.				
	<input type="checkbox"/> Es porque no tengo suerte. <input type="checkbox"/> Es porque mis compañeros no me ayudan. <input type="checkbox"/> Es porque no estoy orando. <input type="checkbox"/> Es porque no soy bueno para eso. <input type="checkbox"/> Es porque Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo.	Suerte Ayuda de otros  Oración Habilidad Ayuda de Dios Esfuerzo			
Ds51	20. Cuando tengo buenas relaciones con mis maestros.				
	<input type="checkbox"/> Es porque me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque mis maestros se prestan. <input type="checkbox"/> Se debe a que tengo suerte. <input type="checkbox"/> Se debe a que oro. <input type="checkbox"/> Se debe a que Dios me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque sé como relacionarme con ellos.	Esfuerzo Ayuda de otros Suerte Oración Ayuda de Dios Habilidad			
Ds52	20. Cuando tengo malas relaciones con mis maestros.				
	<input type="checkbox"/> Es porque no me esfuerzo. <input type="checkbox"/> Es porque mis maestros no se prestan. <input type="checkbox"/> Se debe a que no tengo suerte. <input type="checkbox"/> Se debe a que no oro. <input type="checkbox"/> Se debe a que Dios no me ayuda. <input type="checkbox"/> Es porque no sé como relacionarme con ellos.	Esfuerzo Ayuda de otros  Suerte Oración Ayuda de Dios Habilidad			

**Muchas gracias por su valiosa participación.**



## APÉNDICE C

### OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

### Operacionalización de las variables

VARIABLE	TIPO	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES	INSTRUMENTACIÓN
Género	VI	Nominal	Los valores para esta variable serán:  1. Masculino 2. Femenino	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  B. Género
Edad	VI	Ordinal	Los valores para esta variable serán:  1. de 15-17 2. de 18-20 3. de 21 en adelante	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  C. Edad
Procedencia	VI	Nominal	Los valores para esta variable serán:  1. Norte de México 2. Centro de México 3. Sur de México 4. Extranjero	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  A. Procedencia
Afiliación religiosa	VI	Nominal	Los valores para esta variable serán:  1. Adventista 2. Otra religión 3. No religioso	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  D. Iglesia a la que perteneces
Tiempo	VI	Ordinal	Los valores para esta variable serán:  1. De 1-2 años 2. De 3-5 años 3. De 6-7 años 4. Más de 7	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  E. Tiempo estudiando en escuelas adventistas

Institución educativa	VI	Nominal	Los valores para esta variable serán: 1. C. Nogales 2. C. Braulio 3. C. Obregón 4. C. Pacífico 5. U. Navojoa 6. U. Montemorelos 7. U. Linda vista	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  G. Institución educativa
Lugar de residencia	VI	Nominal	Los valores para esta variable serán: 1. Interno 2. Externo	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan del siguiente ítem en la sección VI del instrumento:  F. Lugar donde vives
Orientación religiosa	VI	Nominal	Los valores para esta variable serán: 1. Interna 2. Externa 3. Búsqueda	Esta variable estará determinada por las respuestas que se obtengan con los 28 ítems (I, E, Q) de la sección V del instrumento de acuerdo con la siguiente escala:  1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo
Atribuciones de éxito  Habilidad (h)	VD	De intervalo	El valor para esta variable será de 1-6.	Las seis variables de éxito serán determinadas por las respuestas que se obtengan con los 20 ítems de cada variable, de las secciones I, II, III y IV del instrumento.  Df11h, Df21h, Df31h, Df41h, Df51h.  Da11h, Da21h, Da31h, Da41h, Da51h.  De11h, De21h, De31h, De41h, De51h.  Ds11h, Ds21h, Ds31h, Ds41h, Ds51h.

Esfuerzo (e)			<p>Df11e, Df21e, Df31e, Df41e, Df51e.</p> <p>Da11e, Da21e, Da31e, Da41e, Da51e.</p> <p>De11e, De21e, De31e, De41e, De51e.</p> <p>Ds11e, Ds21e, Ds31e, Ds41e, Ds51e.</p>
Ayuda de otros (o)			<p>Df11o, Df21o, Df31o, Df41o, Df51o.</p> <p>Da11o, Da21o, Da31o, Da41o, Da51o.</p> <p>De11o, De21o, De31o, De41o, De51o.</p> <p>Ds11o, Ds21o, Ds31o, Ds41o, Ds51o.</p>
Suerte (s)			<p>Df11s, Df21s, Df31s, Df41s, Df51s.</p> <p>Da11s, Da21s, Da31s, Da41s, Da51s.</p> <p>De11s, De21s, De31s, De41s, De51s.</p> <p>Ds11s, Ds21s, Ds31s, Ds41s, Ds51s.</p>
Ayuda de Dios (a)			<p>Df11a, Df21a, Df31a, Df41a, Df51a.</p> <p>Da11a, Da21a, Da31a, Da41a, Da51a.</p> <p>De11a, De21a, De31a, De41a, De51a.</p> <p>Ds11a, Ds21a, Ds31a, Ds41a, Ds51a.</p>

Respuesta a la oración (r)				<p>Df11r, Df21r, Df31r, Df41r, Df51r.</p> <p>Da11r, Da21r, Da31r, Da41r, Da51r.</p> <p>De11r, De21r, De31r, De41r, De51r.</p> <p>Ds11r, Ds21r, Ds31r, Ds41r, Ds51r.</p>
<p>Atribuciones de fracaso:</p> <p>Habilidad (h)</p> <p>Esfuerzo (e)</p> <p>Ayuda de otros (o)</p>	VD	De intervalo	El valor para esta variable será de 1-6.	<p>Las seis variables de fracaso serán determinadas por las respuestas que se obtengan con los 20 ítems de cada variable, de las secciones I, II, III y IV del instrumento.</p> <p>Df12h, Df22h, Df32h, Df42h, Df52h.</p> <p>Da12h, Da22h, Da32h, Da42h, Da52h.</p> <p>De12h, De22h, De32h, De42h, De52h.</p> <p>Ds12h, Ds22h, Ds32h, Ds42h, Ds52h.</p> <p>Df12e, Df22e, Df32e, Df42e, Df52e.</p> <p>Da12e, Da22e, Da32e, Da42e, Da52e.</p> <p>De12e, De22e, De32e, De42e, De52e.</p> <p>Ds12e, Ds22e, Ds32e, Ds42e, Ds52e.</p> <p>Df12o, Df22o, Df32o, Df42o, Df52o.</p> <p>Da12o, Da22o, Da32o, Da42o, Da52o.</p> <p>De12o, De22o, De32o, De42o, De52o.</p>

<p>Suerte (s)</p>			<p>Ds12o, Ds22o, Ds32o, Ds42o, Ds52o.</p> <p>Df12s, Df22s, Df32s, Df42s, Df52s.</p> <p>Da12s, Da22s, Da32s, Da42s, Da52s.</p> <p>De12s, De22s, De32s, De42s, De52s.</p> <p>Ds12s, Ds22s, Ds32s, Ds42s, Ds52s.</p>
<p>Ayuda de Dios (a)</p>			<p>Df12a, Df22a, Df32a, Df42a, Df52a.</p> <p>Da12a, Da22a, Da32a, Da42a, Da52a.</p> <p>De12a, De22a, De32a, De42a, De52a.</p> <p>Ds12a, Ds22a, Ds32a, Ds42a, Ds52a.</p>
<p>Respuesta a la oración (r)</p>			<p>Df12r, Df22r, Df32r, Df42r, Df52r.</p> <p>Da12r, Da22r, Da32r, Da42r, Da52r.</p> <p>De12r, De22r, De32r, De42r, De52r.</p> <p>Ds12r, Ds22r, Ds32r, Ds42r, Ds52r.</p>

## APÉNDICE D

### OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

### Operacionalización de las hipótesis

HIPÓTESIS	VARIABLES	NIVEL DE MEDICIÓN	PRUEBA
Ho1. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.	Género  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por su género.
Ho2. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres participantes.	Género  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conformados por su género.
Ho3. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la edad de los participantes.	Grupos de edad  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Ordinal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por su edad.
Ho4. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la edad de los partici-	Grupos de edad  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte,	Ordinal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso



pantes.	ayuda de Dios y respuesta a la oración.		son significativas entre los grupos conformados por su edad.
Ho5. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.	Afiliación religiosa  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por su afiliación religiosa.
Ho6. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la afiliación religiosa de los participantes.	Afiliación religiosa  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conformados por su afiliación religiosa.
Ho7. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.	Grupos de tiempo como alumnos en instituciones adventistas  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Ordinal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por el tiempo como alumnos en instituciones adventistas.
Ho8. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso	Grupos de tiempo como alumnos en instituciones adventistas	Ordinal	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se con-

entre los grupos conformados por el tiempo que los participantes tienen como alumnos en instituciones adventistas.	Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	De intervalo	sidera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conformados por el tiempo como alumnos en instituciones adventistas.
Ho9. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los participantes.	Lugar de residencia  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por el lugar de residencia.
Ho10. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de residencia (interno/externo) de los participantes.	Lugar de residencia  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conformados por el lugar de residencia.
Ho11. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.	Procedencia  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por su procedencia.

Ho12. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por el lugar de procedencia de los participantes.	Procedencia  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conformados por su procedencia.
Ho13. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes.	Institución educativa  Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por institución educativa.
Ho14. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de fracaso entre los grupos conformados por la institución educativa a la que asisten los participantes.	Institución educativa  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y respuesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conformados por institución educativa.
Ho15. No existe diferencia de perfiles de medias de atribuciones de éxito entre los grupos conformados por la orientación religiosa de los participantes.	Orientación religiosa	Nominal	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se rechaza la Ho1 y se considera que las diferencias de medias de atribuciones de éxito son significativas entre los grupos conformados por su orientación religiosa.

	Atribuciones de éxito: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y res- puesta a la oración.	De intervalo	dos por su orientación religiosa.
Ho16. No existe diferencia de perfi- les de medias de atribuciones de fra- caso entre los gru- pos conformados por la orientación religiosa de los par- ticipantes.	Orientación religiosa  Atribuciones de fracaso: Habilidad, esfuerzo, ayuda de otros, suerte, ayuda de Dios y res- puesta a la oración.	Nominal  De intervalo	Prueba MANOVA. Si F de Hotelling es menor que .05, se re- chaza la Ho1 y se con- sidera que las diferen- cias de medias de atribuciones de fracaso son significativas entre los grupos conforma- dos por su orientación religiosa.

## APÉNDICE E

### DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

## Distribución de frecuencias

### Frecuencias

#### Statistics

		PROCED	GEN	EDAD	AFIREL	TIEMPO	LUGRESID	INSTITUC
N	Valid	545	545	545	545	545	545	545
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.8734	1.4275	2.0165	1.1982	2.4752	1.6312	4.3541
Std. Deviation		.9685	.4952	.8234	.4509	1.2411	.4829	2.2388

### Frequency Table

#### PROCED

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Norte de México	276	50.6	50.6	50.6
	Centro de México	80	14.7	14.7	65.3
	Sur de México	171	31.4	31.4	96.7
	Extranjero	18	3.3	3.3	100.0
	Total	545	100.0	100.0	

#### GEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	312	57.2	57.2	57.2
	Femenino	233	42.8	42.8	100.0
	Total	545	100.0	100.0	

#### EDAD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de 15 a 17	180	33.0	33.0	33.0
	de 18 a 20	176	32.3	32.3	65.3
	de 21 en adelante	189	34.7	34.7	100.0
	Total	545	100.0	100.0	

### AFIREL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Adventista	449	82.4	82.4	82.4
Otra religión	84	15.4	15.4	97.8
No religioso	12	2.2	2.2	100.0
Total	545	100.0	100.0	

### TIEMPO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De 1 a 2 años	166	30.5	30.5	30.5
De 3 a 5 años	139	25.5	25.5	56.0
De 6 a 7 años	55	10.1	10.1	66.1
De 8 en adelante	185	33.9	33.9	100.0
Total	545	100.0	100.0	

### LUGRESID

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Interno	201	36.9	36.9	36.9
Externo	344	63.1	63.1	100.0
Total	545	100.0	100.0	

### INSTITUC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Col, Pac	107	19.6	19.6	19.6
Col, Obregon	32	5.9	5.9	25.5
Col, Braulio	61	11.2	11.2	36.7
Col, Nogales	55	10.1	10.1	46.8
Univ. Linda Vista	94	17.2	17.2	64.0
Univ. Navojoa	43	7.9	7.9	71.9
Univ. Montemorelos	153	28.1	28.1	100.0
Total	545	100.0	100.0	

## APÉNDICE F

### ANÁLISIS DE ATRIBUCIONES DE ÉXITO SALIDAS COMPUTARIZADAS



## Atribuciones de éxito: Procedencia

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
PROCED	1.00	Norte de México 276
	2.00	Centro de México 80
	3.00	Sur de México 171

#### Multivariate Test<sup>§</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	125960.1	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	125960.1	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
PROCED	Pillai's Trace	.182	8.669	12.000	1040.000	.000	.091
	Wilks' Lambda	.820	9.033 <sup>a</sup>	12.000	1038.000	.000	.095
	Hotelling's Trace	.218	9.398	12.000	1036.000	.000	.098
	Roy's Largest Root	.208	18.012 <sup>b</sup>	6.000	520.000	.000	.172

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+PROCED

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	7411.845 <sup>a</sup>	2	3705.923	16.848	.000	.060
	ESFE	814.642 <sup>b</sup>	2	407.321	2.630	.073	.010
	ADIE	23270.728 <sup>c</sup>	2	11635.364	34.650	.000	.117
	AYOE	5148.121 <sup>d</sup>	2	2574.061	16.693	.000	.060
	SUEE	17446.763 <sup>e</sup>	2	8723.381	34.011	.000	.115
	REOE	26856.495 <sup>f</sup>	2	13428.247	37.579	.000	.125
Intercept	HABE	2144702.382	1	2144702.382	9750.594	.000	.949
	ESFE	2763787.519	1	2763787.519	17843.217	.000	.971
	ADIE	3336094.562	1	3336094.562	9934.830	.000	.950
	AYOE	1822035.591	1	1822035.591	11816.387	.000	.958
	SUEE	456335.541	1	456335.541	1779.151	.000	.772
	REOE	2320010.600	1	2320010.600	6492.543	.000	.925
PROCED	HABE	7411.845	2	3705.923	16.848	.000	.060
	ESFE	814.642	2	407.321	2.630	.073	.010
	ADIE	23270.728	2	11635.364	34.650	.000	.117
	AYOE	5148.121	2	2574.061	16.693	.000	.060
	SUEE	17446.763	2	8723.381	34.011	.000	.115
	REOE	26856.495	2	13428.247	37.579	.000	.125
Error	HABE	115256.978	524	219.956			
	ESFE	81163.878	524	154.893			
	ADIE	175958.080	524	335.798			
	AYOE	80798.524	524	154.196			
	SUEE	134401.116	524	256.491			
	REOE	187243.361	524	357.335			
Total	HABE	2990198.000	527				
	ESFE	3660215.000	527				
	ADIE	4304994.000	527				
	AYOE	2476774.000	527				
	SUEE	785023.000	527				
	REOE	3070575.000	527				
Corrected Total	HABE	122668.824	526				
	ESFE	81978.520	526				
	ADIE	199228.808	526				
	AYOE	85946.645	526				
	SUEE	151847.879	526				
	REOE	214099.856	526				

a. R Squared = .060 (Adjusted R Squared = .057)

b. R Squared = .010 (Adjusted R Squared = .006)

c. R Squared = .117 (Adjusted R Squared = .113)

d. R Squared = .060 (Adjusted R Squared = .056)

e. R Squared = .115 (Adjusted R Squared = .112)

f. R Squared = .125 (Adjusted R Squared = .122)

## Post Hoc Tests

### PROCED

#### Homogeneous Subsets

##### HABE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset	
		1	2
Sur de México	171	69.7719	
Centro de México	80	69.9625	
Norte de México	276		77.3406
Sig.		.915	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 219.956.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

##### ESFE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset
		1
Sur de México	171	80.7251
Centro de México	80	82.2000
Norte de México	276	83.4964
Sig.		.157

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 154.893.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

**ADIE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset	
		1	2
Norte de México	276	82.0580	
Centro de México	80		92.2625
Sur de México	171		96.4152
Sig.		1.000	.061

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 335.798.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**AYOE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset		
		1	2	3
Sur de México	171	63.1520		
Centro de México	80		66.8125	
Norte de México	276			70.1159
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 154.196.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset		
		1	2	3
Sur de México	171	27.0000		
Centro de México	80		33.3375	
Norte de México	276			39.7935
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 256.491.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset		
		1	2	3
Norte de México	276	67.2283		
Centro de México	80		75.4625	
Sur de México	171			83.0819
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 357.335.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de éxito: Género

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

		Value Label	N
GEN	1.00	Masculino	312
	2.00	Femenino	233

#### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	133327.8	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	133327.8	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
GEN	Pillai's Trace	.018	1.646 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.132	.018
	Wilks' Lambda	.982	1.646 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.132	.018
	Hotelling's Trace	.018	1.646 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.132	.018
	Roy's Largest Root	.018	1.646 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.132	.018

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+GEN

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	.313 <sup>a</sup>	1	.313	.001	.971	.000
	ESFE	141.541 <sup>b</sup>	1	141.541	.890	.346	.002
	ADIE	1143.264 <sup>c</sup>	1	1143.264	3.040	.082	.006
	AYOE	167.878 <sup>b</sup>	1	167.878	1.032	.310	.002
	SUEE	2273.482 <sup>d</sup>	1	2273.482	8.006	.005	.015
	REOE	234.308 <sup>e</sup>	1	234.308	.579	.447	.001
Intercept	HABE	2896568.035	1	2896568.035	12425.494	.000	.958
	ESFE	3656252.631	1	3656252.631	22980.797	.000	.977
	ADIE	4164886.699	1	4164886.699	11074.324	.000	.953
	AYOE	2416225.706	1	2416225.706	14851.154	.000	.965
	SUEE	625998.253	1	625998.253	2204.458	.000	.802
	REOE	2899925.611	1	2899925.611	7163.435	.000	.930
GEN	HABE	.313	1	.313	.001	.971	.000
	ESFE	141.541	1	141.541	.890	.346	.002
	ADIE	1143.264	1	1143.264	3.040	.082	.006
	AYOE	167.878	1	167.878	1.032	.310	.002
	SUEE	2273.482	1	2273.482	8.006	.005	.015
	REOE	234.308	1	234.308	.579	.447	.001
Error	HABE	126581.404	543	233.115			
	ESFE	86391.486	543	159.100			
	ADIE	204214.138	543	376.085			
	AYOE	88344.012	543	162.696			
	SUEE	154195.278	543	283.969			
	REOE	219819.079	543	404.823			
Total	HABE	3085600.000	545				
	ESFE	3814525.000	545				
	ADIE	4439224.000	545				
	AYOE	2562564.000	545				
	SUEE	807123.000	545				
	REOE	3174505.000	545				
Corrected Total	HABE	126581.717	544				
	ESFE	86533.028	544				
	ADIE	205357.402	544				
	AYOE	88511.890	544				
	SUEE	156468.760	544				
	REOE	220053.387	544				

a. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.002)

b. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = .000)

c. R Squared = .006 (Adjusted R Squared = .004)

d. R Squared = .015 (Adjusted R Squared = .013)

e. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.001)

## T-Test

### Group Statistics

GEN		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HABE	Masculino	312	73.7051	15.0721	.8533
	Femenino	233	73.6567	15.5270	1.0172
ESFE	Masculino	312	82.2660	12.8299	.7264
	Femenino	233	83.2961	12.3174	.8069
ADIE	Masculino	312	86.8878	20.4475	1.1576
	Femenino	233	89.8155	17.8819	1.1715
AYOE	Masculino	312	67.8558	12.8251	.7261
	Femenino	233	66.7339	12.6609	.8294
SUEE	Masculino	312	36.3173	18.4741	1.0459
	Femenino	233	32.1888	14.3919	.9428
REOE	Masculino	312	73.0609	20.5830	1.1653
	Femenino	233	74.3863	19.4827	1.2764

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
HABE	Equal variances assumed	.602	.438	.037	543	.971	4.848E-02	1.3220	-2.5484	2.6453
	Equal variances not assumed			.037	491.742	.971	4.848E-02	1.3277	-2.5602	2.6572
ESFE	Equal variances assumed	.002	.968	-.943	543	.346	-1.0301	1.0921	-3.1754	1.1152
	Equal variances not assumed			-.949	510.333	.343	-1.0301	1.0857	-3.1631	1.1029
ADIE	Equal variances assumed	6.176	.013	-1.744	543	.082	-2.9276	1.6791	-6.2260	.3708
	Equal variances not assumed			-1.778	529.596	.076	-2.9276	1.6469	-6.1630	.3077
AYOE	Equal variances assumed	.731	.393	1.016	543	.310	1.1219	1.1044	-1.0476	3.2913
	Equal variances not assumed			1.018	503.316	.309	1.1219	1.1023	-1.0439	3.2876
SUEE	Equal variances assumed	16.762	.000	2.830	543	.005	4.1285	1.4591	1.2623	6.9946
	Equal variances not assumed			2.932	542.017	.004	4.1285	1.4081	1.3624	6.8945
REOE	Equal variances assumed	.846	.358	-.761	543	.447	-1.3254	1.7421	-4.7475	2.0967
	Equal variances not assumed			-.767	513.701	.444	-1.3254	1.7283	-4.7207	2.0700



## Atribuciones de éxito: Edad

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
EDAD	1.00	de 15 a 17	180
	2.00	de 18 a 20	176
	3.00	de 21 en adelante	189

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	136141.3	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	136141.3	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
EDAD	Pillai's Trace	.148	7.188	12.000	1076.000	.000	.074
	Wilks' Lambda	.853	7.428 <sup>a</sup>	12.000	1074.000	.000	.077
	Hotelling's Trace	.172	7.668	12.000	1072.000	.000	.079
	Roy's Largest Root	.164	14.733 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.141

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+EDAD

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	2742.447 <sup>a</sup>	2	1371.223	6.001	.003	.022
	ESFE	6.266 <sup>b</sup>	2	3.133	.020	.981	.000
	ADIE	15879.607 <sup>c</sup>	2	7939.803	22.712	.000	.077
	AYOE	3791.193 <sup>d</sup>	2	1895.597	12.127	.000	.043
	SUEE	19202.223 <sup>e</sup>	2	9601.112	37.910	.000	.123
	REOE	15639.557 <sup>f</sup>	2	7819.779	20.734	.000	.071
Intercept	HABE	2957443.094	1	2957443.094	12943.666	.000	.960
	ESFE	3724849.431	1	3724849.431	23332.300	.000	.977
	ADIE	4222889.959	1	4222889.959	12079.549	.000	.957
	AYOE	2475999.521	1	2475999.521	15840.188	.000	.967
	SUEE	653623.919	1	653623.919	2580.849	.000	.826
	REOE	2944620.168	1	2944620.168	7807.613	.000	.935
EDAD	HABE	2742.447	2	1371.223	6.001	.003	.022
	ESFE	6.266	2	3.133	.020	.981	.000
	ADIE	15879.607	2	7939.803	22.712	.000	.077
	AYOE	3791.193	2	1895.597	12.127	.000	.043
	SUEE	19202.223	2	9601.112	37.910	.000	.123
	REOE	15639.557	2	7819.779	20.734	.000	.071
Error	HABE	123839.271	542	228.486			
	ESFE	86526.761	542	159.643			
	ADIE	189477.795	542	349.590			
	AYOE	84720.697	542	156.311			
	SUEE	137266.536	542	253.259			
	REOE	204413.830	542	377.147			
Total	HABE	3085600.000	545				
	ESFE	3814525.000	545				
	ADIE	4439224.000	545				
	AYOE	2562564.000	545				
	SUEE	807123.000	545				
	REOE	3174505.000	545				
Corrected Total	HABE	126581.717	544				
	ESFE	86533.028	544				
	ADIE	205357.402	544				
	AYOE	88511.890	544				
	SUEE	156468.760	544				
	REOE	220053.387	544				

a. R Squared = .022 (Adjusted R Squared = .018)

b. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.004)

c. R Squared = .077 (Adjusted R Squared = .074)

d. R Squared = .043 (Adjusted R Squared = .039)

e. R Squared = .123 (Adjusted R Squared = .119)

f. R Squared = .071 (Adjusted R Squared = .068)

## Post Hoc Tests

### EDAD

#### Homogeneous Subsets

##### HABE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 18 a 20	176	72.0398	
de 21 en adelante	189	72.1746	
de 15 a 17	180		76.8778
Sig.		.932	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 228.486.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

##### ESFE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset
		1
de 21 en adelante	189	82.5926
de 18 a 20	176	82.6818
de 15 a 17	180	82.8500
Sig.		.979

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 159.643.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### ADIE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 15 a 17	180	80.7278	
de 18 a 20	176		89.9830
de 21 en adelante	189		93.4815
Sig.		1.000	.075

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 349.590.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### AYOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset		
		1	2	3
de 21 en adelante	189	64.1217		
de 18 a 20	176		67.6591	
de 15 a 17	180			70.5167
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 156.311.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset		
		1	2	3
de 21 en adelante	189	28.2804		
de 18 a 20	176		33.1420	
de 15 a 17	180			42.5167
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 253.259.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset		
		1	2	3
de 15 a 17	180	66.5444		
de 18 a 20	176		74.6023	
de 21 en adelante	189			79.4656
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 377.147.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de éxito: Afiliación religiosa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
AFIREL	1.00	Adventista	449
	2.00	Otra religión	84
	3.00	No religioso	12

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	2066308 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	2066308 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	23087.244	2066308 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	23087.244	2066308 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
AFIREL	Pillai's Trace	.255	13.097	12.000	1076.000	.000	.127
	Wilks' Lambda	.748	13.986 <sup>a</sup>	12.000	1074.000	.000	.135
	Hotelling's Trace	.333	14.880	12.000	1072.000	.000	.143
	Roy's Largest Root	.321	28.803 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.243

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+AFIREL

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	9934.457 <sup>a</sup>	2	4967.229	23.080	.000	.078
	ESFE	1008.397 <sup>b</sup>	2	504.198	3.195	.042	.012
	ADIE	28592.588 <sup>c</sup>	2	14296.294	43.836	.000	.139
	AYOE	3397.685 <sup>d</sup>	2	1698.843	10.818	.000	.038
	SUEE	27960.470 <sup>e</sup>	2	13980.235	58.963	.000	.179
	REOE	35835.009 <sup>f</sup>	2	17917.504	52.716	.000	.163
Intercept	HABE	590605.456	1	590605.456	2744.241	.000	.835
	ESFE	666591.348	1	666591.348	4224.426	.000	.886
	ADIE	540451.774	1	540451.774	1657.145	.000	.754
	AYOE	457546.812	1	457546.812	2913.619	.000	.843
	SUEE	182420.022	1	182420.022	769.380	.000	.587
	REOE	375391.450	1	375391.450	1104.462	.000	.671
AFIREL	HABE	9934.457	2	4967.229	23.080	.000	.078
	ESFE	1008.397	2	504.198	3.195	.042	.012
	ADIE	28592.588	2	14296.294	43.836	.000	.139
	AYOE	3397.685	2	1698.843	10.818	.000	.038
	SUEE	27960.470	2	13980.235	58.963	.000	.179
	REOE	35835.009	2	17917.504	52.716	.000	.163
Error	HABE	116647.260	542	215.216			
	ESFE	85524.631	542	157.795			
	ADIE	176764.814	542	326.134			
	AYOE	85114.204	542	157.037			
	SUEE	128508.289	542	237.100			
	REOE	184218.378	542	339.886			
Total	HABE	3085600.000	545				
	ESFE	3814525.000	545				
	ADIE	4439224.000	545				
	AYOE	2562564.000	545				
	SUEE	807123.000	545				
	REOE	3174505.000	545				
Corrected Total	HABE	126581.717	544				
	ESFE	86533.028	544				
	ADIE	205357.402	544				
	AYOE	88511.890	544				
	SUEE	156468.760	544				
	REOE	220053.387	544				

a. R Squared = .078 (Adjusted R Squared = .075)

b. R Squared = .012 (Adjusted R Squared = .008)

c. R Squared = .139 (Adjusted R Squared = .136)

d. R Squared = .038 (Adjusted R Squared = .035)

e. R Squared = .179 (Adjusted R Squared = .176)

f. R Squared = .163 (Adjusted R Squared = .160)

## Post Hoc Tests

### AFIREL

#### Homogeneous Subsets

##### HABE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset	
		1	2
Adventista	449	71.7216	
Otra religión	84		82.4524
No religioso	12		85.7500
Sig.		1.000	.378

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 215.216.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

##### ESFE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Adventista	449	82.0935
Otra religión	84	85.2976
No religioso	12	87.5000
Sig.		.210

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 157.795.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.



**ADIE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset		
		1	2	3
No religioso	12	64.0833		
Otra religión	84		74.0000	
Adventista	449			91.4276
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 326.134.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**AYOE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Adventista	449	66.2227
No religioso	12	72.0833
Otra religión	84	72.8690
Sig.		.094

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 157.037.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset	
		1	2
Adventista	449	31.2450	
Otra religión	84		49.6786
No religioso	12		52.4167
Sig.		1.000	.485

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 237.100.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset	
		1	2
Otra religión	84	55.8214	
No religioso	12	58.0833	
Adventista	449		77.3742
Sig.		.630	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 339.886.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de éxito: Tiempo de estudios

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
TIEMPO	1.00	De 1 a 2 años
	2.00	De 3 a 5 años
	3.00	De 6 a 7 años
	4.00	De 8 en adelante
		166
		139
		55
		185

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared	
Intercept	Pillai's Trace	1.000	9715049 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	9715049 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	108750.5	9715049 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	108750.5	9715049 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
TIEMPO	Pillai's Trace	.019	.572	18.000	1614.000	.921	.006
	Wilks' Lambda	.981	.572	18.000	1516.522	.921	.006
	Hotelling's Trace	.019	.571	18.000	1604.000	.922	.006
	Roy's Largest Root	.014	1.233 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.288	.014

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+TIEMPO

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	154.387 <sup>a</sup>	3	51.462	.220	.882	.001
	ESFE	159.147 <sup>b</sup>	3	53.049	.332	.802	.002
	ADIE	1848.558 <sup>c</sup>	3	616.186	1.638	.180	.009
	AYOE	511.735 <sup>d</sup>	3	170.578	1.049	.371	.006
	SUEE	1381.153 <sup>e</sup>	3	460.384	1.606	.187	.009
	REOE	663.723 <sup>f</sup>	3	221.241	.546	.651	.003
Intercept	HABE	2366622.298	1	2366622.298	10127.104	.000	.949
	ESFE	2965818.430	1	2965818.430	18576.308	.000	.972
	ADIE	3347659.292	1	3347659.292	8899.287	.000	.943
	AYOE	1997505.166	1	1997505.166	12280.095	.000	.958
	SUEE	529073.066	1	529073.066	1845.593	.000	.773
	REOE	2335204.111	1	2335204.111	5758.455	.000	.914
TIEMPO	HABE	154.387	3	51.462	.220	.882	.001
	ESFE	159.147	3	53.049	.332	.802	.002
	ADIE	1848.558	3	616.186	1.638	.180	.009
	AYOE	511.735	3	170.578	1.049	.371	.006
	SUEE	1381.153	3	460.384	1.606	.187	.009
	REOE	663.723	3	221.241	.546	.651	.003
Error	HABE	126427.331	541	233.692			
	ESFE	86373.880	541	159.656			
	ADIE	203508.844	541	376.172			
	AYOE	88000.155	541	162.662			
	SUEE	155087.607	541	286.668			
	REOE	219389.664	541	405.526			
Total	HABE	3085600.000	545				
	ESFE	3814525.000	545				
	ADIE	4439224.000	545				
	AYOE	2562564.000	545				
	SUEE	807123.000	545				
	REOE	3174505.000	545				
Corrected Total	HABE	126581.717	544				
	ESFE	86533.028	544				
	ADIE	205357.402	544				
	AYOE	88511.890	544				
	SUEE	156468.760	544				
	REOE	220053.387	544				

a. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.004)

b. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.004)

c. R Squared = .009 (Adjusted R Squared = .004)

d. R Squared = .006 (Adjusted R Squared = .000)

e. R Squared = .009 (Adjusted R Squared = .003)

f. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = -.003)

## Post Hoc Tests

### TIEMPO

#### Homogeneous Subsets

##### HABE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 8 en adelante	185	73.2378
De 1 a 2 años	166	73.3795
De 6 a 7 años	55	74.0000
De 3 a 5 años	139	74.5180
Sig.		.927

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 233.692.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

##### ESFE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 6 a 7 años	55	81.8727
De 8 en adelante	185	82.1784
De 3 a 5 años	139	83.0935
De 1 a 2 años	166	83.2470
Sig.		.854

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 159.656.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### ADIE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 3 a 5 años	139	85.3525
De 6 a 7 años	55	86.6909
De 8 en adelante	185	89.1838
De 1 a 2 años	166	89.7892
Sig.		.331

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 376.172.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### AYOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 8 en adelante	185	66.4703
De 1 a 2 años	166	67.0000
De 3 a 5 años	139	68.2014
De 6 a 7 años	55	69.4727
Sig.		.305

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 162.662.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### SUEE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 1 a 2 años	166	32.6566
De 8 en adelante	185	34.2054
De 6 a 7 años	55	35.9636
De 3 a 5 años	139	36.7194
Sig.		.288

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 286.668.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### REOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 6 a 7 años	55	72.1636
De 3 a 5 años	139	72.2302
De 1 a 2 años	166	73.9759
De 8 en adelante	185	74.8000
Sig.		.769

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 405.526.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

## Atribuciones de éxito: Lugar de residencia

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
LUGRESID 1.00	Interno	201
2.00	Externo	344

#### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	127454.9	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	127454.9	1.1E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
LUGRESID	Pillai's Trace	.072	6.916 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	.072
	Wilks' Lambda	.928	6.916 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	.072
	Hotelling's Trace	.077	6.916 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	.072
	Roy's Largest Root	.077	6.916 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	.072

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+LUGRESID



Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	4913.805 <sup>a</sup>	1	4913.805	21.930	.000	.039
	ESFE	1114.286 <sup>b</sup>	1	1114.286	7.083	.008	.013
	ADIE	4807.413 <sup>c</sup>	1	4807.413	13.016	.000	.023
	AYOE	366.405 <sup>d</sup>	1	366.405	2.257	.134	.004
	SUEE	2716.030 <sup>e</sup>	1	2716.030	9.592	.002	.017
	REOE	10713.730 <sup>f</sup>	1	10713.730	27.790	.000	.049
Intercept	HABE	2694578.957	1	2694578.957	12025.820	.000	.957
	ESFE	3438773.706	1	3438773.706	21860.005	.000	.976
	ADIE	4014957.013	1	4014957.013	10870.714	.000	.952
	AYOE	2288502.266	1	2288502.266	14097.792	.000	.963
	SUEE	584758.848	1	584758.848	2065.160	.000	.792
	REOE	2841879.454	1	2841879.454	7371.468	.000	.931
LUGRESID	HABE	4913.805	1	4913.805	21.930	.000	.039
	ESFE	1114.286	1	1114.286	7.083	.008	.013
	ADIE	4807.413	1	4807.413	13.016	.000	.023
	AYOE	366.405	1	366.405	2.257	.134	.004
	SUEE	2716.030	1	2716.030	9.592	.002	.017
	REOE	10713.730	1	10713.730	27.790	.000	.049
Error	HABE	121667.912	543	224.066			
	ESFE	85418.742	543	157.309			
	ADIE	200549.989	543	369.337			
	AYOE	88145.485	543	162.331			
	SUEE	153752.730	543	283.154			
	REOE	209339.657	543	385.524			
Total	HABE	3085600.000	545				
	ESFE	3814525.000	545				
	ADIE	4439224.000	545				
	AYOE	2562564.000	545				
	SUEE	807123.000	545				
	REOE	3174505.000	545				
Corrected Total	HABE	126581.717	544				
	ESFE	86533.028	544				
	ADIE	205357.402	544				
	AYOE	88511.890	544				
	SUEE	156468.760	544				
	REOE	220053.387	544				

a. R Squared = .039 (Adjusted R Squared = .037)

b. R Squared = .013 (Adjusted R Squared = .011)

c. R Squared = .023 (Adjusted R Squared = .022)

d. R Squared = .004 (Adjusted R Squared = .002)

e. R Squared = .017 (Adjusted R Squared = .016)

f. R Squared = .049 (Adjusted R Squared = .047)

## T-Test

### Group Statistics

LUGRESID		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HABE	Interno	201	69.7562	13.7020	.9665
	Externo	344	75.9797	15.6603	.8443
ESFE	Interno	201	80.8358	12.3490	.8710
	Externo	344	83.7994	12.6536	.6822
ADIE	Interno	201	92.0249	17.2463	1.2165
	Externo	344	85.8692	20.2796	1.0934
AYOE	Interno	201	66.3035	13.0963	.9237
	Externo	344	68.0029	12.5290	.6755
SUEE	Interno	201	31.6318	15.1646	1.0696
	Externo	344	36.2587	17.7248	.9557
REOE	Interno	201	79.4279	19.0784	1.3457
	Externo	344	70.2384	19.9520	1.0757

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
HABE	Equal variances assumed	3.719	.054	-4.683	543	.000	-6.2234	1.3290	-8.8339	-3.6129
	Equal variances not assumed			-4.849	464.149	.000	-6.2234	1.2833	-8.7453	-3.7015
ESFE	Equal variances assumed	.456	.500	-2.661	543	.008	-2.9636	1.1135	-5.1509	-.7763
	Equal variances not assumed			-2.679	426.967	.008	-2.9636	1.1064	-5.1383	-.7889
ADIE	Equal variances assumed	8.473	.004	3.608	543	.000	6.1557	1.7062	2.8041	9.5073
	Equal variances not assumed			3.763	473.499	.000	6.1557	1.6356	2.9417	9.3697
AYOE	Equal variances assumed	.171	.679	-1.502	543	.134	-1.6994	1.1312	-3.9214	.5225
	Equal variances not assumed			-1.485	403.778	.138	-1.6994	1.1444	-3.9491	.5503
SUEE	Equal variances assumed	17.480	.000	-3.097	543	.002	-4.6269	1.4939	-7.5615	-1.6923
	Equal variances not assumed			-3.226	471.542	.001	-4.6269	1.4344	-7.4454	-1.8084
REOE	Equal variances assumed	1.272	.260	5.272	543	.000	9.1895	1.7432	5.7652	12.6137
	Equal variances not assumed			5.334	433.957	.000	9.1895	1.7228	5.8034	12.5756

## Atribuciones de éxito: Institución educativa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

		Value Label	N
INSTITUC	1.00	C. Pacífico	107
	2.00	C. Obregón	32
	3.00	C. Braulio	61
	4.00	C. Nogales	55
	5.00	U. Linda Vista	94
	6.00	U. Navojoa	43
	7.00	U. Montemorelos	153

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	9530146 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	9530146 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	107281.2	9530146 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	107281.2	9530146 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
INSTITUC	Pillai's Trace	.353	5.604	36.000	3228.000	.000	.059
	Wilks' Lambda	.668	6.257	36.000	2343.328	.000	.065
	Hotelling's Trace	.465	6.865	36.000	3188.000	.000	.072
	Roy's Largest Root	.391	35.047 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.281

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+INSTITUC

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	8470.297 <sup>a</sup>	6	1411.716	6.430	.000	.067
	ESFE	1905.143 <sup>b</sup>	6	317.524	2.019	.061	.022
	ADIE	27285.875 <sup>c</sup>	6	4547.646	13.740	.000	.133
	AYOE	6003.820 <sup>d</sup>	6	1000.637	6.525	.000	.068
	SUEE	34491.674 <sup>e</sup>	6	5748.612	25.355	.000	.220
	REOE	44472.788 <sup>f</sup>	6	7412.131	22.712	.000	.202
Intercept	HABE	2358197.509	1	2358197.509	10741.639	.000	.952
	ESFE	2917762.188	1	2917762.188	18548.922	.000	.972
	ADIE	3178713.609	1	3178713.609	9603.713	.000	.947
	AYOE	1933818.423	1	1933818.423	12609.607	.000	.959
	SUEE	549817.799	1	549817.799	2425.062	.000	.818
	REOE	2220230.290	1	2220230.290	6803.052	.000	.927
INSTITUC	HABE	8470.297	6	1411.716	6.430	.000	.067
	ESFE	1905.143	6	317.524	2.019	.061	.022
	ADIE	27285.875	6	4547.646	13.740	.000	.133
	AYOE	6003.820	6	1000.637	6.525	.000	.068
	SUEE	34491.674	6	5748.612	25.355	.000	.220
	REOE	44472.788	6	7412.131	22.712	.000	.202
Error	HABE	118111.420	538	219.538			
	ESFE	84627.885	538	157.301			
	ADIE	178071.527	538	330.988			
	AYOE	82508.070	538	153.361			
	SUEE	121977.085	538	226.723			
	REOE	175580.599	538	326.358			
Total	HABE	3085600.000	545				
	ESFE	3814525.000	545				
	ADIE	4439224.000	545				
	AYOE	2562564.000	545				
	SUEE	807123.000	545				
	REOE	3174505.000	545				
Corrected Total	HABE	126581.717	544				
	ESFE	86533.028	544				
	ADIE	205357.402	544				
	AYOE	88511.890	544				
	SUEE	156468.760	544				
	REOE	220053.387	544				

a. R Squared = .067 (Adjusted R Squared = .057)

b. R Squared = .022 (Adjusted R Squared = .011)

c. R Squared = .133 (Adjusted R Squared = .123)

d. R Squared = .068 (Adjusted R Squared = .057)

e. R Squared = .220 (Adjusted R Squared = .212)

f. R Squared = .202 (Adjusted R Squared = .193)

## Post Hoc Tests

### INSTITUC Homogeneous Subsets

#### HABE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset		
		1	2	3
U. Navjoa	43	68.1163		
U. Linda Vista	94	69.0851		
U. Morelos	153	72.6078	72.6078	
C. Pacífico	107	73.5327	73.5327	
C. Nogales	55		78.8364	78.8364
C. Braulio	61		79.4426	79.4426
C. Obregón	32			80.5000
Sig.		.184	.054	.810

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 219.538.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ESFE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset	
		1	2
U. Navjoa	43	80.0000	
U. Linda Vista	94	81.0426	81.0426
C. Pacífico	107	81.8411	81.8411
C. Braulio	61	82.3279	82.3279
U. Montemorelos	153	83.1569	83.1569
C. Obregón	32	85.5312	85.5312
C. Nogales	55		86.8727
Sig.		.147	.108

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 157.301.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ADIE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset	
		1	2
C. Braulio	61	77.1475	
C. Nogales	55	79.0727	
C. Obregón	32	80.6563	
C. Pacífico	107	84.2523	
U. Montemorelos	153		93.1961
U. Linda Vista	94		95.6064
U. Navjoa	43		96.2558
Sig.		.138	.624

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 330.988.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### AYOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset		
		1	2	3
U. Navojoa	43	62.8372		
U. Linda Vista	94	64.0213		
U. Morelos	153	65.3464	65.3464	
C. Obregón	32	66.5000	66.5000	
C. Pacífico	107		70.4393	70.4393
C. Nogales	55		71.1273	71.1273
C. Brulio	61			72.5410
Sig.		.363	.050	.619

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 153.361.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset		
		1	2	3
U. Navojoa	43	25.2558		
U. Linda Vista	94	25.3298		
U. Morelos	153	29.7908		
C. Pacífico	107		38.6355	
C. Obregón	32		40.6875	
C. Nogales	55		44.5091	44.5091
C. Brulio	61			47.9016
Sig.		.222	.081	.215

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 226.723.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

REOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset			
		1	2	3	4
C. Nogales	55	59.6909			
C. Braulio	61	60.7377			
C. Obregón	32	66.0938	66.0938		
C. Pacífico	107		71.3925	71.3925	
U. Montemorelos	153			76.0654	
U. Linda Vista	94				84.7766
U. Navojoa	43				87.8605
Sig.		.125	.107	.155	.348

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 326.358.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used.  
Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.



## Atribuciones de éxito: Orientación religiosa

### General Linear Model

#### OREPRED

##### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
OREPRED	1.00	interna	446
	2.00	externa	54
	3.00	búsqueda	42

##### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	4625979 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	4625979 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	51977.294	4625979 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	51977.294	4625979 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
OREPRED	Pillai's Trace	.172	8.397	12.000	1070.000	.000	.086
	Wilks' Lambda	.831	8.611 <sup>a</sup>	12.000	1068.000	.000	.088
	Hotelling's Trace	.199	8.824	12.000	1066.000	.000	.090
	Roy's Largest Root	.175	15.572 <sup>b</sup>	6.000	535.000	.000	.149

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+OREPRED

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABE	2692.673 <sup>a</sup>	2	1346.337	5.875	.003	.021
	ESFE	638.970 <sup>b</sup>	2	319.485	2.006	.136	.007
	ADIE	16700.066 <sup>c</sup>	2	8350.033	24.061	.000	.082
	AYOE	2771.150 <sup>d</sup>	2	1385.575	8.794	.000	.032
	SUEE	21469.116 <sup>e</sup>	2	10734.558	43.445	.000	.139
	REOE	17487.068 <sup>f</sup>	2	8743.534	23.556	.000	.080
Intercept	HABE	1150493.281	1	1150493.281	5020.346	.000	.903
	ESFE	1388135.277	1	1388135.277	8715.279	.000	.942
	ADIE	1369439.992	1	1369439.992	3946.097	.000	.880
	AYOE	959041.518	1	959041.518	6086.838	.000	.919
	SUEE	356353.572	1	356353.572	1442.252	.000	.728
	REOE	945559.442	1	945559.442	2547.428	.000	.825
OREPRED	HABE	2692.673	2	1346.337	5.875	.003	.021
	ESFE	638.970	2	319.485	2.006	.136	.007
	ADIE	16700.066	2	8350.033	24.061	.000	.082
	AYOE	2771.150	2	1385.575	8.794	.000	.032
	SUEE	21469.116	2	10734.558	43.445	.000	.139
	REOE	17487.068	2	8743.534	23.556	.000	.080
Error	HABE	123520.545	539	229.166			
	ESFE	85849.799	539	159.276			
	ADIE	187052.731	539	347.037			
	AYOE	84924.776	539	157.560			
	SUEE	133176.813	539	247.081			
	REOE	200067.104	539	371.182			
Total	HABE	3064090.000	542				
	ESFE	3792987.000	542				
	ADIE	4426030.000	542				
	AYOE	2543298.000	542				
	SUEE	796729.000	542				
	REOE	3167075.000	542				
Corrected Total	HABE	126213.218	541				
	ESFE	86488.769	541				
	ADIE	203752.797	541				
	AYOE	87695.926	541				
	SUEE	154645.928	541				
	REOE	217554.172	541				

a. R Squared = .021 (Adjusted R Squared = .018)

b. R Squared = .007 (Adjusted R Squared = .004)

c. R Squared = .082 (Adjusted R Squared = .079)

d. R Squared = .032 (Adjusted R Squared = .028)

e. R Squared = .139 (Adjusted R Squared = .136)

f. R Squared = .080 (Adjusted R Squared = .077)

**Post Hoc Tests**  
**OREPRED**

**Homogeneous Subsets**

**HABE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset	
		1	2
interna	446	72.8453	
búsqueda	42	73.2857	
externa	54		80.3148
Sig.		.866	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 229.166.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ESFE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset
		1
búsqueda	42	80.6190
interna	446	82.5426
externa	54	85.5741
Sig.		.059

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 159.276.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ADIE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset		
		1	2	3
externa	54	72.4074		
búsqueda	42		84.0714	
interna	446			90.5762
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 347.037.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### AYOE

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset	
		1	2
búsqueda	42	66.0476	
interna	446	66.6076	
externa	54		74.0926
Sig.		.796	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 157.560.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**SUEE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset		
		1	2	3
interna	446	31.5717		
búsqueda	42		43.8810	
externa	54			50.5741
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 247.081.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**REOE**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset	
		1	2
externa	54	56.9259	
búsqueda	42		72.4286
interna	446		75.9350
Sig.		1.000	.291

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 371.182.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## APÉNDICE G

### ANÁLISIS DE ATRIBUCIONES DE FRACASO SALIDAS COMPUTARIZADAS

## Atribuciones de fracaso: Procedencia

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
PROCED	1.00	Norte de México 276
	2.00	Centro de México 80
	3.00	Sur de México 171

### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	9666209 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	9666209 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	111748.1	9666209 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	111748.1	9666209 <sup>a</sup>	6.000	519.000	.000	1.000
PROCED	Pillai's Trace	.169	8.007	12.000	1040.000	.000	.085
	Wilks' Lambda	.833	8.301 <sup>a</sup>	12.000	1038.000	.000	.088
	Hotelling's Trace	.199	8.594	12.000	1036.000	.000	.091
	Roy's Largest Root	.188	16.314 <sup>b</sup>	6.000	520.000	.000	.158

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+PROCED

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	804.514 <sup>a</sup>	2	402.257	2.795	.062	.011
	ESFF	3387.510 <sup>b</sup>	2	1693.755	8.335	.000	.031
	ADIF	3821.012 <sup>c</sup>	2	1910.506	4.636	.010	.017
	AYOF	774.219 <sup>d</sup>	2	387.110	4.064	.018	.015
	SUEF	13096.575 <sup>e</sup>	2	6548.287	23.179	.000	.081
	REOF	27258.420 <sup>f</sup>	2	13629.210	39.585	.000	.131
Intercept	HABF	2762437.054	1	2762437.054	19190.927	.000	.973
	ESFF	3712338.943	1	3712338.943	18268.451	.000	.972
	ADIF	776526.759	1	776526.759	1884.272	.000	.782
	AYOF	2134606.377	1	2134606.377	22407.641	.000	.977
	SUEF	880537.894	1	880537.894	3116.843	.000	.856
	REOF	2667438.545	1	2667438.545	7747.441	.000	.937
PROCED	HABF	804.514	2	402.257	2.795	.062	.011
	ESFF	3387.510	2	1693.755	8.335	.000	.031
	ADIF	3821.012	2	1910.506	4.636	.010	.017
	AYOF	774.219	2	387.110	4.064	.018	.015
	SUEF	13096.575	2	6548.287	23.179	.000	.081
	REOF	27258.420	2	13629.210	39.585	.000	.131
Error	HABF	75427.156	524	143.945			
	ESFF	106482.240	524	203.210			
	ADIF	215945.454	524	412.110			
	AYOF	49917.515	524	95.262			
	SUEF	148034.977	524	282.509			
	REOF	180412.836	524	344.299			
Total	HABF	3628477.000	527				
	ESFF	4780929.000	527				
	ADIF	1276527.000	527				
	AYOF	2804447.000	527				
	SUEF	1358407.000	527				
	REOF	3504583.000	527				
Corrected Total	HABF	76231.670	526				
	ESFF	109869.750	526				
	ADIF	219766.467	526				
	AYOF	50691.734	526				
	SUEF	161131.552	526				
	REOF	207671.256	526				

a. R Squared = .011 (Adjusted R Squared = .007)

b. R Squared = .031 (Adjusted R Squared = .027)

c. R Squared = .017 (Adjusted R Squared = .014)

d. R Squared = .015 (Adjusted R Squared = .012)

e. R Squared = .081 (Adjusted R Squared = .078)

f. R Squared = .131 (Adjusted R Squared = .128)



## Post Hoc Tests

### PROCED

#### Homogeneous Subsets

#### HABF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset
		1
Sur de México	171	80.3216
Norte de México	276	82.9022
Centro de México	80	83.1375
Sig.		.128

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 143.945.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

#### ESFF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset	
		1	2
Norte de México	276	91.7391	
Sur de México	171		96.5556
Centro de México	80		97.3000
Sig.		1.000	.666

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 203.210.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ADIF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset	
		1	2
Centro de México	80	40.6625	
Sur de México	171	42.6842	42.6842
Norte de México	276		47.2717
Sig.		.411	.062

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 412.110.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**AYOF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset
		1
Sur de México	171	70.5497
Centro de México	80	72.8000
Norte de México	276	73.2138
Sig.		.062

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 95.262.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset		
		1	2	3
Sur de México	171	41.2632		
Centro de México	80		45.6000	
Norte de México	276			52.2283
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 282.509.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset		
		1	2	3
Norte de México	276	72.6848		
Centro de México	80		80.7250	
Sur de México	171			88.6784
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 344.299.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de fracaso: Género

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GEN	1.00	Masculino 312
	2.00	Femenino 233

#### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	136553.4	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	136553.4	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
GEN	Pillai's Trace	.013	1.209 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.300	.013
	Wilks' Lambda	.987	1.209 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.300	.013
	Hotelling's Trace	.013	1.209 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.300	.013
	Roy's Largest Root	.013	1.209 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.300	.013

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+GEN

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	206.856 <sup>a</sup>	1	206.856	1.423	.233	.003
	ESFF	38.797 <sup>b</sup>	1	38.797	.184	.668	.000
	ADIF	4.296 <sup>b</sup>	1	4.296	.010	.919	.000
	AYOF	190.113 <sup>c</sup>	1	190.113	1.993	.159	.004
	SUEF	1314.137 <sup>d</sup>	1	1314.137	4.178	.041	.008
	REOF	976.973 <sup>e</sup>	1	976.973	2.481	.116	.005
Intercept	HABF	3590180.742	1	3590180.742	24703.659	.000	.978
	ESFF	4757657.659	1	4757657.659	22573.368	.000	.977
	ADIF	1061131.195	1	1061131.195	2565.247	.000	.825
	AYOF	2784109.438	1	2784109.438	29184.185	.000	.982
	SUEF	1208428.808	1	1208428.808	3841.945	.000	.876
	REOF	3345347.579	1	3345347.579	8494.465	.000	.940
GEN	HABF	206.856	1	206.856	1.423	.233	.003
	ESFF	38.797	1	38.797	.184	.668	.000
	ADIF	4.296	1	4.296	.010	.919	.000
	AYOF	190.113	1	190.113	1.993	.159	.004
	SUEF	1314.137	1	1314.137	4.178	.041	.008
	REOF	976.973	1	976.973	2.481	.116	.005
Error	HABF	78914.146	543	145.330			
	ESFF	114444.957	543	210.764			
	ADIF	224615.458	543	413.656			
	AYOF	51801.050	543	95.398			
	SUEF	170792.880	543	314.536			
	REOF	213847.937	543	393.827			
Total	HABF	3738291.000	545				
	ESFF	4970231.000	545				
	ADIF	1309158.000	545				
	AYOF	2902672.000	545				
	SUEF	1418301.000	545				
	REOF	3615064.000	545				
Corrected Total	HABF	79121.002	544				
	ESFF	114483.754	544				
	ADIF	224619.754	544				
	AYOF	51991.163	544				
	SUEF	172107.017	544				
	REOF	214824.910	544				

a. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = .001)

b. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.002)

c. R Squared = .004 (Adjusted R Squared = .002)

d. R Squared = .008 (Adjusted R Squared = .006)

e. R Squared = .005 (Adjusted R Squared = .003)

## T-Test

### Group Statistics

GEN		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HABF	Masculino	312	81.4071	12.3389	.6986
	Femenino	233	82.6524	11.6643	.7642
ESFF	Masculino	312	94.1603	15.7658	.8926
	Femenino	233	94.6996	12.6530	.8289
ADIF	Masculino	312	44.6859	19.9223	1.1279
	Femenino	233	44.5064	20.8835	1.3681
AYOF	Masculino	312	72.8333	9.3243	.5279
	Femenino	233	71.6395	10.3311	.6768
SUEF	Masculino	312	49.1603	18.0738	1.0232
	Femenino	233	46.0215	17.2708	1.1314
REOF	Masculino	312	77.8301	19.7106	1.1159
	Femenino	233	80.5365	20.0239	1.3118

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
HABF	Equal variances assumed	.754	.386	-1.193	543	.233	-1.2453	1.0438	-3.2957	.8051
	Equal variances not assumed			-1.203	514.000	.230	-1.2453	1.0353	-3.2793	.7887
ESFF	Equal variances assumed	7.747	.006	-.429	543	.668	-.5393	1.2570	-3.0085	1.9299
	Equal variances not assumed			-.443	540.166	.658	-.5393	1.2181	-2.9321	1.8535
ADIF	Equal variances assumed	.140	.708	.102	543	.919	.1795	1.7610	-3.2798	3.6387
	Equal variances not assumed			.101	486.780	.919	.1795	1.7731	-3.3044	3.6633
AYOF	Equal variances assumed	2.364	.125	1.412	543	.159	1.1938	.8457	-.4674	2.8551
	Equal variances not assumed			1.391	470.293	.165	1.1938	.8583	-.4928	2.8805
SUEF	Equal variances assumed	2.401	.122	2.044	543	.041	3.1388	1.5356	.1224	6.1552
	Equal variances not assumed			2.058	511.460	.040	3.1388	1.5255	.1418	6.1358
REOF	Equal variances assumed	.287	.592	-1.575	543	.116	-2.7064	1.7183	-6.0817	.6690
	Equal variances not assumed			-1.571	495.635	.117	-2.7064	1.7222	-6.0901	.6774

## Atribuciones de fracaso: Edad

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
EDAD	1.00	de 15 a 17	180
	2.00	de 18 a 20	176
	3.00	de 21 en adelante	189

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.3E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.3E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	139752.4	1.3E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	139752.4	1.3E+07 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
EDAD	Pillai's Trace	.182	8.988	12.000	1076.000	.000	.091
	Wilks' Lambda	.821	9.292 <sup>a</sup>	12.000	1074.000	.000	.094
	Hotelling's Trace	.215	9.597	12.000	1072.000	.000	.097
	Roy's Largest Root	.197	17.634 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.164

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+EDAD

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	635.076 <sup>a</sup>	2	317.538	2.193	.113	.008
	ESFF	8420.782 <sup>b</sup>	2	4210.391	21.516	.000	.074
	ADIF	9551.109 <sup>c</sup>	2	4775.554	12.035	.000	.043
	AYOF	590.031 <sup>d</sup>	2	295.015	3.111	.045	.011
	SUEF	13192.370 <sup>e</sup>	2	6596.185	22.497	.000	.077
	REOF	21292.192 <sup>f</sup>	2	10646.096	29.815	.000	.099
Intercept	HABF	3658618.100	1	3658618.100	25265.307	.000	.979
	ESFF	4844475.799	1	4844475.799	24756.103	.000	.979
	ADIF	1085315.929	1	1085315.929	2735.132	.000	.835
	AYOF	2849711.144	1	2849711.144	30048.821	.000	.982
	SUEF	1248508.710	1	1248508.710	4258.209	.000	.887
	REOF	3390036.349	1	3390036.349	9494.000	.000	.946
EDAD	HABF	635.076	2	317.538	2.193	.113	.008
	ESFF	8420.782	2	4210.391	21.516	.000	.074
	ADIF	9551.109	2	4775.554	12.035	.000	.043
	AYOF	590.031	2	295.015	3.111	.045	.011
	SUEF	13192.370	2	6596.185	22.497	.000	.077
	REOF	21292.192	2	10646.096	29.815	.000	.099
Error	HABF	78485.926	542	144.808			
	ESFF	106062.972	542	195.688			
	ADIF	215068.646	542	396.806			
	AYOF	51401.132	542	94.836			
	SUEF	158914.646	542	293.200			
	REOF	193532.718	542	357.071			
Total	HABF	3738291.000	545				
	ESFF	4970231.000	545				
	ADIF	1309158.000	545				
	AYOF	2902672.000	545				
	SUEF	1418301.000	545				
	REOF	3615064.000	545				
Corrected Total	HABF	79121.002	544				
	ESFF	114483.754	544				
	ADIF	224619.754	544				
	AYOF	51991.163	544				
	SUEF	172107.017	544				
	REOF	214824.910	544				

a. R Squared = .008 (Adjusted R Squared = .004)

b. R Squared = .074 (Adjusted R Squared = .070)

c. R Squared = .043 (Adjusted R Squared = .039)

d. R Squared = .011 (Adjusted R Squared = .008)

e. R Squared = .077 (Adjusted R Squared = .073)

f. R Squared = .099 (Adjusted R Squared = .096)



## Post Hoc Tests

### EDAD

#### Homogeneous Subsets

##### HABF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset
		1
de 21 en adelante	189	80.7831
de 15 a 17	180	81.7278
de 18 a 20	176	83.3977
Sig.		.096

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 144.808.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

##### ESFF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset		
		1	2	3
de 15 a 17	180	89.2333		
de 18 a 20	176		95.0000	
de 21 en adelante	189			98.7354
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 195.688.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### ADIF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 21 en adelante	189	41.3280	
de 18 a 20	176	42.0511	
de 15 a 17	180		50.5556
Sig.		.729	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 396.806.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### AYOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 21 en adelante	189	71.1164	
de 18 a 20	176	72.2670	72.2670
de 15 a 17	180		73.6444
Sig.		.260	.178

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 94.836.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### SUEF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 21 en adelante	189	43.0635	
de 18 a 20	176	45.9716	
de 15 a 17	180		54.6167
Sig.		.106	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 293.200.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 15 a 17	180	70.3556	
de 18 a 20	176		81.3125
de 21 en adelante	189		85.0423
Sig.		1.000	.060

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 357.071.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de fracaso: Afiliación religiosa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
AFIREL	1.00	Adventista	449
	2.00	Otra religión	84
	3.00	No religioso	12

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	2115620 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	2115620 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	23638.213	2115620 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	23638.213	2115620 <sup>a</sup>	6.000	537.000	.000	1.000
AFIREL	Pillai's Trace	.207	10.354	12.000	1076.000	.000	.104
	Wilks' Lambda	.793	10.978 <sup>a</sup>	12.000	1074.000	.000	.109
	Hotelling's Trace	.260	11.604	12.000	1072.000	.000	.115
	Roy's Largest Root	.258	23.092 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.205

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+AFIREL

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	143.825 <sup>a</sup>	2	71.912	.494	.611	.002
	ESFF	7044.789 <sup>b</sup>	2	3522.395	17.770	.000	.062
	ADIF	9567.413 <sup>c</sup>	2	4783.707	12.056	.000	.043
	AYOF	499.856 <sup>d</sup>	2	249.928	2.631	.073	.010
	SUEF	17366.700 <sup>e</sup>	2	8683.350	30.415	.000	.101
	REOF	31718.052 <sup>f</sup>	2	15859.026	46.943	.000	.148
Intercept	HABF	623992.482	1	623992.482	4282.299	.000	.888
	ESFF	749430.527	1	749430.527	3780.671	.000	.875
	ADIF	222199.168	1	222199.168	560.012	.000	.508
	AYOF	506078.438	1	506078.438	5327.006	.000	.908
	SUEF	285440.593	1	285440.593	999.796	.000	.648
	REOF	439947.923	1	439947.923	1302.255	.000	.706
AFIREL	HABF	143.825	2	71.912	.494	.611	.002
	ESFF	7044.789	2	3522.395	17.770	.000	.062
	ADIF	9567.413	2	4783.707	12.056	.000	.043
	AYOF	499.856	2	249.928	2.631	.073	.010
	SUEF	17366.700	2	8683.350	30.415	.000	.101
	REOF	31718.052	2	15859.026	46.943	.000	.148
Error	HABF	78977.177	542	145.714			
	ESFF	107438.965	542	198.227			
	ADIF	215052.341	542	396.776			
	AYOF	51491.307	542	95.002			
	SUEF	154740.316	542	285.499			
	REOF	183106.858	542	337.836			
Total	HABF	3738291.000	545				
	ESFF	4970231.000	545				
	ADIF	1309158.000	545				
	AYOF	2902672.000	545				
	SUEF	1418301.000	545				
	REOF	3615064.000	545				
Corrected Total	HABF	79121.002	544				
	ESFF	114483.754	544				
	ADIF	224619.754	544				
	AYOF	51991.163	544				
	SUEF	172107.017	544				
	REOF	214824.910	544				

a. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.002)

b. R Squared = .062 (Adjusted R Squared = .058)

c. R Squared = .043 (Adjusted R Squared = .039)

d. R Squared = .010 (Adjusted R Squared = .006)

e. R Squared = .101 (Adjusted R Squared = .098)

f. R Squared = .148 (Adjusted R Squared = .145)

## Post Hoc Tests

### AFIREL

#### Homogeneous Subsets

#### HABF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Adventista	449	81.7194
No religioso	12	81.7500
Otra religión	84	83.1429
Sig.		.889

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 145.714.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

#### ESFF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset	
		1	2
Otra religión	84	86.4643	
No religioso	12	87.7500	
Adventista	449		96.0512
Sig.		.720	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 198.227.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ADIF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Adventista	449	42.6860
No religioso	12	50.4167
Otra religión	84	54.0595
Sig.		.065

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 396.776.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### AYOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Adventista	449	71.9020
Otra religión	84	74.0238
No religioso	12	76.1667
Sig.		.199

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 95.002.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset	
		1	2
Adventista	449	45.2116	
Otra religión	84		59.7500
No religioso	12		61.8333
Sig.		1.000	.629

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 285.499.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset	
		1	2
No religioso	12	62.0000	
Otra religión	84	62.5595	
Adventista	449		82.5145
Sig.		.905	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 337.836.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.



## Atribuciones de fracaso: Tiempo de estudios

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
TIEMPO	1.00	De 1 a 2 años
	2.00	De 3 a 5 años
	3.00	De 6 a 7 años
	4.00	De 8 en adelante
		166
		139
		55
		185

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	9998373 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	9998373 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	111922.1	9998373 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	111922.1	9998373 <sup>a</sup>	6.000	536.000	.000	1.000
TIEMPO	Pillai's Trace	.024	.736	18.000	1614.000	.776	.008
	Wilks' Lambda	.976	.735	18.000	1516.522	.778	.008
	Hotelling's Trace	.025	.734	18.000	1604.000	.779	.008
	Roy's Largest Root	.014	1.280 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.265	.014

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+TIEMPO

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	326.344 <sup>a</sup>	3	108.781	.747	.524	.004
	ESFF	462.727 <sup>a</sup>	3	154.242	.732	.533	.004
	ADIF	567.950 <sup>b</sup>	3	189.317	.457	.712	.003
	AYOF	76.991 <sup>c</sup>	3	25.664	.267	.849	.001
	SUEF	1197.165 <sup>d</sup>	3	399.055	1.263	.286	.007
	REOF	455.847 <sup>e</sup>	3	151.949	.383	.765	.002
Intercept	HABF	2931122.019	1	2931122.019	20124.931	.000	.974
	ESFF	3846416.050	1	3846416.050	18250.240	.000	.971
	ADIF	883033.633	1	883033.633	2132.191	.000	.798
	AYOF	2281579.052	1	2281579.052	23776.441	.000	.978
	SUEF	993397.631	1	993397.631	3144.512	.000	.853
	REOF	2680825.886	1	2680825.886	6765.560	.000	.926
TIEMPO	HABF	326.344	3	108.781	.747	.524	.004
	ESFF	462.727	3	154.242	.732	.533	.004
	ADIF	567.950	3	189.317	.457	.712	.003
	AYOF	76.991	3	25.664	.267	.849	.001
	SUEF	1197.165	3	399.055	1.263	.286	.007
	REOF	455.847	3	151.949	.383	.765	.002
Error	HABF	78794.658	541	145.646			
	ESFF	114021.028	541	210.760			
	ADIF	224051.804	541	414.144			
	AYOF	51914.172	541	95.960			
	SUEF	170909.852	541	315.915			
	REOF	214369.063	541	396.246			
Total	HABF	3738291.000	545				
	ESFF	4970231.000	545				
	ADIF	1309158.000	545				
	AYOF	2902672.000	545				
	SUEF	1418301.000	545				
	REOF	3615064.000	545				
Corrected Total	HABF	79121.002	544				
	ESFF	114483.754	544				
	ADIF	224619.754	544				
	AYOF	51991.163	544				
	SUEF	172107.017	544				
	REOF	214824.910	544				

a. R Squared = .004 (Adjusted R Squared = -.001)

b. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = -.003)

c. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.004)

d. R Squared = .007 (Adjusted R Squared = .001)

e. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.003)

## Post Hoc Tests

### TIEMPO

#### Homogeneous Subsets

##### HABF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 3 a 5 años	139	81.2734
De 8 en adelante	185	81.3243
De 1 a 2 años	166	82.8193
De 6 a 7 años	55	83.0364
Sig.		.704

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 145.646.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

##### ESFF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 6 a 7 años	55	92.4545
De 8 en adelante	185	94.1081
De 3 a 5 años	139	94.1223
De 1 a 2 años	166	95.5723
Sig.		.388

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 210.760.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ADIF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 8 en adelante	185	43.5459
De 1 a 2 años	166	44.6566
De 3 a 5 años	139	44.9856
De 6 a 7 años	55	47.0909
Sig.		.573

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 414.144.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### AYOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 1 a 2 años	166	71.9398
De 3 a 5 años	139	72.1367
De 8 en adelante	185	72.5622
De 6 a 7 años	55	73.1455
Sig.		.801

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 95.960.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### SUEF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 1 a 2 años	166	45.6807
De 6 a 7 años	55	47.8182
De 3 a 5 años	139	48.4604
De 8 en adelante	185	49.2541
Sig.		.448

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 315.915.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

TIEMPO	N	Subset
		1
De 6 a 7 años	55	76.2909
De 3 a 5 años	139	79.0576
De 8 en adelante	185	79.3405
De 1 a 2 años	166	79.4277
Sig.		.651

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 396.246.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 108.679.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de fracaso: Lugar de residencia

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
LUGRESID	1.00	201
	2.00	344

#### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	129921.5	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	129921.5	1.2E+07 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.000	1.000
LUGRESID	Pillai's Trace	.035	3.231 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.004	.035
	Wilks' Lambda	.965	3.231 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.004	.035
	Hotelling's Trace	.036	3.231 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.004	.035
	Roy's Largest Root	.036	3.231 <sup>a</sup>	6.000	538.000	.004	.035

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+LUGRESID

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	540.354 <sup>a</sup>	1	540.354	3.734	.054	.007
	ESFF	118.173 <sup>b</sup>	1	118.173	.561	.454	.001
	ADIF	326.236 <sup>c</sup>	1	326.236	.790	.375	.001
	AYOF	219.587 <sup>d</sup>	1	219.587	2.303	.130	.004
	SUEF	1373.821 <sup>e</sup>	1	1373.821	4.369	.037	.008
	REOF	6899.306 <sup>f</sup>	1	6899.306	18.018	.000	.032
Intercept	HABF	3384770.754	1	3384770.754	23389.099	.000	.977
	ESFF	4533586.503	1	4533586.503	21525.160	.000	.975
	ADIF	1000369.443	1	1000369.443	2421.829	.000	.817
	AYOF	2641768.358	1	2641768.358	27707.872	.000	.981
	SUEF	1139540.412	1	1139540.412	3624.195	.000	.870
	REOF	3244181.009	1	3244181.009	8472.214	.000	.940
LUGRESID	HABF	540.354	1	540.354	3.734	.054	.007
	ESFF	118.173	1	118.173	.561	.454	.001
	ADIF	326.236	1	326.236	.790	.375	.001
	AYOF	219.587	1	219.587	2.303	.130	.004
	SUEF	1373.821	1	1373.821	4.369	.037	.008
	REOF	6899.306	1	6899.306	18.018	.000	.032
Error	HABF	78580.647	543	144.716			
	ESFF	114365.581	543	210.618			
	ADIF	224293.518	543	413.064			
	AYOF	51771.576	543	95.344			
	SUEF	170733.196	543	314.426			
	REOF	207925.604	543	382.920			
Total	HABF	3738291.000	545				
	ESFF	4970231.000	545				
	ADIF	1309158.000	545				
	AYOF	2902672.000	545				
	SUEF	1418301.000	545				
	REOF	3615064.000	545				
Corrected Total	HABF	79121.002	544				
	ESFF	114483.754	544				
	ADIF	224619.754	544				
	AYOF	51991.163	544				
	SUEF	172107.017	544				
	REOF	214824.910	544				

a. R Squared = .007 (Adjusted R Squared = .005)

b. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.001)

c. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = .000)

d. R Squared = .004 (Adjusted R Squared = .002)

e. R Squared = .008 (Adjusted R Squared = .006)

f. R Squared = .032 (Adjusted R Squared = .030)

## T-Test

### Group Statistics

LUGRESID		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HABF	Interno	201	80.6368	11.7142	.8263
	Externo	344	82.7006	12.2100	.6583
ESFF	Interno	201	95.0000	13.5864	.9583
	Externo	344	94.0349	15.0265	.8102
ADIF	Interno	201	43.5970	20.7936	1.4667
	Externo	344	45.2006	20.0451	1.0808
AYOF	Interno	201	71.4925	10.1015	.7125
	Externo	344	72.8081	9.5623	.5156
SUEF	Interno	201	45.7413	18.1310	1.2789
	Externo	344	49.0320	17.4952	.9433
REOF	Interno	201	83.6418	19.2904	1.3606
	Externo	344	76.2674	19.7286	1.0637

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
HABF	Equal variances assumed	.142	.707	-1.932	543	.054	-2.0638	1.0680	-4.1617	3.419E-02
	Equal variances not assumed			-1.953	432.820	.051	-2.0638	1.0564	-4.1402	1.264E-02
ESFF	Equal variances assumed	1.892	.170	.749	543	.454	.9651	1.2885	-1.5658	3.4961
	Equal variances not assumed			.769	453.098	.442	.9651	1.2549	-1.5010	3.4312
ADIF	Equal variances assumed	.327	.568	-.889	543	.375	-1.6036	1.8044	-5.1480	1.9409
	Equal variances not assumed			-.880	406.313	.379	-1.6036	1.8219	-5.1850	1.9779
AYOF	Equal variances assumed	.404	.525	-1.518	543	.130	-1.3156	.8669	-3.0185	.3873
	Equal variances not assumed			-1.496	400.279	.135	-1.3156	.8795	-3.0446	.4134
SUEF	Equal variances assumed	.063	.801	-2.090	543	.037	-3.2907	1.5743	-6.3831	-.1983
	Equal variances not assumed			-2.071	406.635	.039	-3.2907	1.5891	-6.4146	-.1668
REOF	Equal variances assumed	.001	.981	4.245	543	.000	7.3743	1.7373	3.9617	10.7870
	Equal variances not assumed			4.270	426.314	.000	7.3743	1.7271	3.9797	10.7690



## Atribuciones de fracaso: Institución educativa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
INSTITUC	1.00	C. Pacifico	107
	2.00	C. Obregón	32
	3.00	C. Braulio	61
	4.00	C. Nogales	55
	5.00	U. Linda Vista	94
	6.00	U. Navojoa	43
	7.00	U. Montemorelos	153

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	9801138 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	9801138 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	110331.8	9801138 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	110331.8	9801138 <sup>a</sup>	6.000	533.000	.000	1.000
INSTITUC	Pillai's Trace	.369	5.878	36.000	3228.000	.000	.062
	Wilks' Lambda	.656	6.549	36.000	2343.328	.000	.068
	Hotelling's Trace	.485	7.165	36.000	3188.000	.000	.075
	Roy's Largest Root	.398	35.701 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.285

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+INSTITUC

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	1200.724 <sup>a</sup>	6	200.121	1.382	.220	.015
	ESFF	12290.499 <sup>b</sup>	6	2048.417	10.784	.000	.107
	ADIF	15509.652 <sup>c</sup>	6	2584.942	6.651	.000	.069
	AYOF	2382.805 <sup>d</sup>	6	397.134	4.307	.000	.046
	SUEF	26625.550 <sup>e</sup>	6	4437.592	16.411	.000	.155
	REOF	48091.043 <sup>f</sup>	6	8015.174	25.863	.000	.224
Intercept	HABF	2869263.207	1	2869263.207	19810.807	.000	.974
	ESFF	3708104.058	1	3708104.058	19521.445	.000	.973
	ADIF	872107.397	1	872107.397	2243.764	.000	.807
	AYOF	2229085.396	1	2229085.396	24174.312	.000	.978
	SUEF	1024870.272	1	1024870.272	3790.037	.000	.876
	REOF	2526744.363	1	2526744.363	8153.043	.000	.938
INSTITUC	HABF	1200.724	6	200.121	1.382	.220	.015
	ESFF	12290.499	6	2048.417	10.784	.000	.107
	ADIF	15509.652	6	2584.942	6.651	.000	.069
	AYOF	2382.805	6	397.134	4.307	.000	.046
	SUEF	26625.550	6	4437.592	16.411	.000	.155
	REOF	48091.043	6	8015.174	25.863	.000	.224
Error	HABF	77920.278	538	144.833			
	ESFF	102193.255	538	189.950			
	ADIF	209110.102	538	388.680			
	AYOF	49608.358	538	92.209			
	SUEF	145481.467	538	270.412			
	REOF	166733.867	538	309.914			
Total	HABF	3738291.000	545				
	ESFF	4970231.000	545				
	ADIF	1309158.000	545				
	AYOF	2902672.000	545				
	SUEF	1418301.000	545				
	REOF	3615064.000	545				
Corrected Total	HABF	79121.002	544				
	ESFF	114483.754	544				
	ADIF	224619.754	544				
	AYOF	51991.163	544				
	SUEF	172107.017	544				
	REOF	214824.910	544				

a. R Squared = .015 (Adjusted R Squared = .004)

b. R Squared = .107 (Adjusted R Squared = .097)

c. R Squared = .069 (Adjusted R Squared = .059)

d. R Squared = .046 (Adjusted R Squared = .035)

e. R Squared = .155 (Adjusted R Squared = .145)

f. R Squared = .224 (Adjusted R Squared = .215)

## Post Hoc Tests

### INSTITUC Homogeneous Subsets

#### HABF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset
		1
C. Pacífico	107	80.1028
U. Morelos	153	81.5882
C. Braulio	61	81.7705
C. Oregón	32	81.9687
U. Linda Vista	94	82.1915
U. Navjoa	43	82.5581
C. Nogales	55	85.7455
Sig.		.132

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 144.833.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ESFF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset		
		1	2	3
C. Braulio	61	84.6393		
C. Obregón	32		90.1250	
C. Pacífico	107		90.8411	
C. Nogales	55		93.9455	93.9455
U. Morelos	153			97.8235
U. Navjoa	43			98.2093
U. Linda Vista	94			99.1383
Sig.		1.000	.279	.162

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 189.950.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ADIF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset	
		1	2
U. Navjoa	43	39.4884	
U. Morelos	153	39.6471	
U. Linda Vista	94	41.0426	
C. Obregón	32	46.1875	46.1875
C. Nogales	55	46.7091	46.7091
C. Pacífico	107	49.3925	49.3925
C. Braulio	61		55.0492
Sig.		.063	.064

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 388.680.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### AYOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset		
		1	2	3
U. Linda Vista	94	69.1277		
U. Navojoa	43	69.9767	69.9767	
C. Braulio	61	72.0984	72.0984	72.0984
C. Pacífico	107	72.6355	72.6355	72.6355
U. Montemorelos	153	72.8627	72.8627	72.8627
C. Obregón	32		74.3438	74.3438
C. Nogales	55			76.5818
Sig.		.203	.090	.076

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 92.209.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### SUEF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset		
		1	2	3
U. Linda Vista	94	38.4468		
U. Navojoa	43	38.4651		
U. Montemorelos	153	45.2876	45.2876	
C. Pacífico	107		50.6355	50.6355
C. Nogales	55			55.9091
C. Obregón	32			57.6563
C. Braulio	61			57.8033
Sig.		.057	.074	.077

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 270.412.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**REOF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset			
		1	2	3	4
C. Nogales	55	61.0000			
C. Braulio	61		68.4918		
C. Obregón	32		69.9688		
C. Pacífico	107			76.7103	
U. Morelos	153			82.8170	
U. Linda Vista	94				90.0745
U. Navojoa	43				91.3953
Sig.		1.000	.644	.056	.680

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 309.914.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used.  
Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Atribuciones de fracaso: Orientación religiosa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

		Value Label	N
OREPRED	1.00	interna	446
	2.00	externa	54
	3.00	búsqueda	42

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	1.000	4698152 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
	Wilks' Lambda	.000	4698152 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
	Hotelling's Trace	52788.221	4698152 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
	Roy's Largest Root	52788.221	4698152 <sup>a</sup>	6.000	534.000	.000	1.000
OREPRED	Pillai's Trace	.155	7.478	12.000	1070.000	.000	.077
	Wilks' Lambda	.848	7.638 <sup>a</sup>	12.000	1068.000	.000	.079
	Hotelling's Trace	.176	7.798	12.000	1066.000	.000	.081
	Roy's Largest Root	.153	13.646 <sup>b</sup>	6.000	535.000	.000	.133

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+OREPRED

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	HABF	391.316 <sup>a</sup>	2	195.658	1.349	.260	.005
	ESFF	5356.620 <sup>b</sup>	2	2678.310	13.439	.000	.047
	ADIF	7510.375 <sup>c</sup>	2	3755.187	9.353	.000	.034
	AYOF	608.374 <sup>d</sup>	2	304.187	3.197	.042	.012
	SUEF	10314.010 <sup>e</sup>	2	5157.005	17.368	.000	.061
	REOF	22153.473 <sup>f</sup>	2	11076.736	31.060	.000	.103
Intercept	HABF	1353912.751	1	1353912.751	9336.150	.000	.945
	ESFF	1649577.573	1	1649577.573	8277.374	.000	.939
	ADIF	487302.940	1	487302.940	1213.660	.000	.692
	AYOF	1079157.022	1	1079157.022	11340.545	.000	.955
	SUEF	573943.036	1	573943.036	1932.954	.000	.782
	REOF	1055208.735	1	1055208.735	2958.861	.000	.846
OREPRED	HABF	391.316	2	195.658	1.349	.260	.005
	ESFF	5356.620	2	2678.310	13.439	.000	.047
	ADIF	7510.375	2	3755.187	9.353	.000	.034
	AYOF	608.374	2	304.187	3.197	.042	.012
	SUEF	10314.010	2	5157.005	17.368	.000	.061
	REOF	22153.473	2	11076.736	31.060	.000	.103
Error	HABF	78164.871	539	145.018			
	ESFF	107415.987	539	199.288			
	ADIF	216416.703	539	401.515			
	AYOF	51290.801	539	95.159			
	SUEF	160042.759	539	296.925			
	REOF	192221.789	539	356.627			
Total	HABF	3719521.000	542				
	ESFF	4948811.000	542				
	ADIF	1302480.000	542				
	AYOF	2884859.000	542				
	SUEF	1403335.000	542				
	REOF	3600158.000	542				
Corrected Total	HABF	78556.186	541				
	ESFF	112772.607	541				
	ADIF	223927.077	541				
	AYOF	51899.175	541				
	SUEF	170356.769	541				
	REOF	214375.262	541				

a. R Squared = .005 (Adjusted R Squared = .001)

b. R Squared = .047 (Adjusted R Squared = .044)

c. R Squared = .034 (Adjusted R Squared = .030)

d. R Squared = .012 (Adjusted R Squared = .008)

e. R Squared = .061 (Adjusted R Squared = .057)

f. R Squared = .103 (Adjusted R Squared = .100)



**Post Hoc Tests**  
**OREPRED**

**Homogeneous Subsets**

**HABF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset
		1
búsqueda	42	79.8333
interna	446	81.9283
externa	54	83.8889
Sig.		.124

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 145.018.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ESFF**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset	
		1	2
búsqueda	42	86.1667	
externa	54	89.0926	
interna	446		95.8901
Sig.		.229	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 199.288.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ADIF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset	
		1	2
interna	446	42.9193	
búsqueda	42		50.3810
externa	54		54.0741
Sig.		1.000	.285

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 401.515.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### AYOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset
		1
búsqueda	42	71.8810
interna	446	71.9507
externa	54	75.4815
Sig.		.082

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 95.159.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- Alpha = .05.

### SUEF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset	
		1	2
interna	446	45.6726	
externa	54		56.8148
búsqueda	42		57.4524
Sig.		1.000	.830

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 296.925.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### REOF

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

OREPRED	N	Subset		
		1	2	3
externa	54	60.7037		
búsqueda	42		74.4762	
interna	446			81.6861
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 356.627.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 67.310.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## APÉNDICE H

### ANÁLISIS DE DIMENSIONES DE ORIENTACIÓN RELIGIOSA SALIDAS COMPUTARIZADAS

## Procedencia

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
PROCED	1.00	Norte de México 276
	2.00	Centro de México 80
	3.00	Sur de México 171

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.979	8126.379 <sup>a</sup>	3.000	522.000	.000	.979
	Wilks' Lambda	.021	8126.379 <sup>a</sup>	3.000	522.000	.000	.979
	Hotelling's Trace	46.703	8126.379 <sup>a</sup>	3.000	522.000	.000	.979
	Roy's Largest Root	46.703	8126.379 <sup>a</sup>	3.000	522.000	.000	.979
PROCED	Pillai's Trace	.118	10.892	6.000	1046.000	.000	.059
	Wilks' Lambda	.882	11.231 <sup>a</sup>	6.000	1044.000	.000	.061
	Hotelling's Trace	.133	11.569	6.000	1042.000	.000	.062
	Roy's Largest Root	.133	23.200 <sup>b</sup>	3.000	523.000	.000	.117

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+PROCED

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	ORELINT	7486.905 <sup>a</sup>	2	3743.453	23.794	.000	.083
	ORELEXT	1270.087 <sup>b</sup>	2	635.044	4.978	.007	.019
	ORELBUS	79.900 <sup>c</sup>	2	39.950	.275	.760	.001
Intercept	ORELINT	2554324.954	1	2554324.954	16236.012	.000	.969
	ORELEXT	1428174.540	1	1428174.540	11194.761	.000	.955
	ORELBUS	1504843.513	1	1504843.513	10359.182	.000	.952
PROCED	ORELINT	7486.905	2	3743.453	23.794	.000	.083
	ORELEXT	1270.087	2	635.044	4.978	.007	.019
	ORELBUS	79.900	2	39.950	.275	.760	.001
Error	ORELINT	82438.119	524	157.325			
	ORELEXT	66849.436	524	127.575			
	ORELBUS	76119.720	524	145.267			
Total	ORELINT	3280612.000	527				
	ORELEXT	1933652.778	527				
	ORELBUS	2001100.000	527				
Corrected Total	ORELINT	89925.025	526				
	ORELEXT	68119.524	526				
	ORELBUS	76199.620	526				

a. R Squared = .083 (Adjusted R Squared = .080)

b. R Squared = .019 (Adjusted R Squared = .015)

c. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.003)

**Post Hoc Tests  
PROCED**

**Homogeneous Subsets**

**ORELINT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset	
		1	2
Norte de México	276	74.2754	
Centro de México	80		80.2500
Sur de México	171		82.3743
Sig.		1.000	.162

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 157.325.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ORELEXT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset	
		1	2
Sur de México	171	57.5731	
Centro de México	80	58.6250	58.6250
Norte de México	276		60.9420
Sig.		.442	.090

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 127.575.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ORELBUS

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

PROCED	N	Subset
		1
Norte de México	276	60.0725
Sur de México	171	60.7602
Centro de México	80	61.0000
Sig.		.800

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 145.267.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 136.543.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.



## Edad

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
EDAD	1.00	de 15 a 17	180
	2.00	de 18 a 20	176
	3.00	de 21 en adelante	189

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.984	10883.447 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.984
	Wilks' Lambda	.016	10883.447 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.984
	Hotelling's Trace	60.464	10883.447 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.984
	Roy's Largest Root	60.464	10883.447 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.984
EDAD	Pillai's Trace	.166	16.361	6.000	1082.000	.000	.083
	Wilks' Lambda	.834	17.111 <sup>a</sup>	6.000	1080.000	.000	.087
	Hotelling's Trace	.199	17.862	6.000	1078.000	.000	.090
	Roy's Largest Root	.197	35.559 <sup>b</sup>	3.000	541.000	.000	.165

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+EDAD

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	ORELINT	9424.443 <sup>a</sup>	2	4712.222	31.283	.000	.103
	ORELEXT	2628.525 <sup>b</sup>	2	1314.262	10.574	.000	.038
	ORELBUS	249.076 <sup>c</sup>	2	124.538	.868	.421	.003
Intercept	ORELINT	3304965.535	1	3304965.535	21940.437	.000	.976
	ORELEXT	1927029.962	1	1927029.962	15503.390	.000	.966
	ORELBUS	1986587.157	1	1986587.157	13840.530	.000	.962
EDAD	ORELINT	9424.443	2	4712.222	31.283	.000	.103
	ORELEXT	2628.525	2	1314.262	10.574	.000	.038
	ORELBUS	249.076	2	124.538	.868	.421	.003
Error	ORELINT	81643.373	542	150.634			
	ORELEXT	67369.151	542	124.297			
	ORELBUS	77795.450	542	143.534			
Total	ORELINT	3405288.000	545				
	ORELEXT	1996955.556	545				
	ORELBUS	2066533.333	545				
Corrected Total	ORELINT	91067.817	544				
	ORELEXT	69997.676	544				
	ORELBUS	78044.526	544				

a. R Squared = .103 (Adjusted R Squared = .100)

b. R Squared = .038 (Adjusted R Squared = .034)

c. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = .000)

**Post Hoc Tests**  
**EDAD**

**Homogeneous Subsets**

**ORELINT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset		
		1	2	3
de 15 a 17	180	72.5889		
de 18 a 20	176		78.4659	
de 21 en adelante	189			82.6667
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 150.634.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ORELEXT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset	
		1	2
de 21 en adelante	189	57.4074	
de 18 a 20	176	58.5417	
de 15 a 17	180		62.5185
Sig.		.332	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 124.297.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ORELBUS

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

EDAD	N	Subset
		1
de 18 a 20	176	59.6780
de 21 en adelante	189	60.2116
de 15 a 17	180	61.3148
Sig.		.394

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 143.534.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 181.506.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## Afiliación religiosa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
AFIREL	1.00	Adventista	449
	2.00	Otra religión	84
	3.00	No religioso	12

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.905	1724.361 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.905
	Wilks' Lambda	.095	1724.361 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.905
	Hotelling's Trace	9.580	1724.361 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.905
	Roy's Largest Root	9.580	1724.361 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.905
AFIREL	Pillai's Trace	.192	19.193	6.000	1082.000	.000	.096
	Wilks' Lambda	.809	20.157 <sup>a</sup>	6.000	1080.000	.000	.101
	Hotelling's Trace	.235	21.122	6.000	1078.000	.000	.105
	Roy's Largest Root	.229	41.313 <sup>b</sup>	3.000	541.000	.000	.186

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+AFIREL

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	ORELINT	12965.129 <sup>a</sup>	2	6482.564	44.986	.000	.142
	ORELEXT	1839.882 <sup>b</sup>	2	919.941	7.315	.001	.026
	ORELBUS	21.132 <sup>c</sup>	2	10.566	.073	.929	.000
Intercept	ORELINT	450040.123	1	450040.123	3123.090	.000	.852
	ORELEXT	344700.431	1	344700.431	2741.104	.000	.835
	ORELBUS	338255.585	1	338255.585	2349.738	.000	.813
AFIREL	ORELINT	12965.129	2	6482.564	44.986	.000	.142
	ORELEXT	1839.882	2	919.941	7.315	.001	.026
	ORELBUS	21.132	2	10.566	.073	.929	.000
Error	ORELINT	78102.688	542	144.101			
	ORELEXT	68157.793	542	125.752			
	ORELBUS	78023.394	542	143.955			
Total	ORELINT	3405288.000	545				
	ORELEXT	1996955.556	545				
	ORELBUS	2066533.333	545				
Corrected Total	ORELINT	91067.817	544				
	ORELEXT	69997.676	544				
	ORELBUS	78044.526	544				

a. R Squared = .142 (Adjusted R Squared = .139)

b. R Squared = .026 (Adjusted R Squared = .023)

c. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.003)

**Post Hoc Tests**  
**AFIREL**

**Homogeneous Subsets**

**ORELINT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset		
		1	2	3
No religioso	12	60.5000		
Otra religión	84		68.7619	
Adventista	449			80.1737
Sig.		1.000	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 144.101.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ORELEXT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Adventista	449	58.6303
No religioso	12	60.9722
Otra religión	84	63.6905
Sig.		.180

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 125.752.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

### ORELBUS

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

AFIREL	N	Subset
		1
Otra religión	84	60.0000
Adventista	449	60.4603
No religioso	12	61.1111
Sig.		.930

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 143.955.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30.780.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.



## Lugar de residencia

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
LUGRESID	1.00	201
	2.00	343
	3.00	1

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.448	145.909 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.448
	Wilks' Lambda	.552	145.909 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.448
	Hotelling's Trace	.811	145.909 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.448
	Roy's Largest Root	.811	145.909 <sup>a</sup>	3.000	540.000	.000	.448
LUGRESID	Pillai's Trace	.051	4.723	6.000	1082.000	.000	.026
	Wilks' Lambda	.949	4.739 <sup>a</sup>	6.000	1080.000	.000	.026
	Hotelling's Trace	.053	4.756	6.000	1078.000	.000	.026
	Roy's Largest Root	.043	7.838 <sup>b</sup>	3.000	541.000	.000	.042

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+LUGRESID

**Tests of Between-Subjects Effects**

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	ORELINT	1744.708 <sup>a</sup>	2	872.354	5.293	.005	.019
	ORELEXT	1714.007 <sup>b</sup>	2	857.004	6.802	.001	.024
	ORELBUS	607.486 <sup>c</sup>	2	303.743	2.126	.120	.008
Intercept	ORELINT	44107.198	1	44107.198	267.636	.000	.331
	ORELEXT	26921.696	1	26921.696	213.690	.000	.283
	ORELBUS	25578.455	1	25578.455	179.030	.000	.248
LUGRESID	ORELINT	1744.708	2	872.354	5.293	.005	.019
	ORELEXT	1714.007	2	857.004	6.802	.001	.024
	ORELBUS	607.486	2	303.743	2.126	.120	.008
Error	ORELINT	89323.109	542	164.803			
	ORELEXT	68283.668	542	125.985			
	ORELBUS	77437.040	542	142.873			
Total	ORELINT	3405288.000	545				
	ORELEXT	1996955.556	545				
	ORELBUS	2066533.333	545				
Corrected Total	ORELINT	91067.817	544				
	ORELEXT	69997.676	544				
	ORELBUS	78044.526	544				

a. R Squared = .019 (Adjusted R Squared = .016)

b. R Squared = .024 (Adjusted R Squared = .021)

c. R Squared = .008 (Adjusted R Squared = .004)

**T-Test**

**Group Statistics**

	LUGRESID	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ORELINT	Interno	201	79.9403	11.2034	.7902
	Externo	343	76.9038	13.7032	.7399
ORELEXT	Interno	201	57.2803	11.4083	.8047
	Externo	343	60.7775	11.1153	.6002
ORELBUS	Interno	201	59.6683	11.4601	.8083
	Externo	343	60.8941	12.2320	.6605

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ORELINT	Equal variances assumed	11.151	.001	2.663	542	.008	3.0365	1.1403	.7965	5.2765
	Equal variances not assumed			2.805	485.967	.005	3.0365	1.0826	.9095	5.1636
ORELEXT	Equal variances assumed	.338	.561	-3.508	542	.000	-3.4972	.9970	-5.4557	-1.5386
	Equal variances not assumed			-3.484	410.177	.001	-3.4972	1.0038	-5.4705	-1.5239
ORELBUS	Equal variances assumed	2.775	.096	-1.154	542	.249	-1.2257	1.0618	-3.3114	.8599
	Equal variances not assumed			-1.174	441.188	.241	-1.2257	1.0438	-3.2773	.8258

## Institución educativa

### General Linear Model

#### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
INSTITUC	1.00	C. Pacífico	107
	2.00	C. Obregón	32
	3.00	C. Braulio	61
	4.00	C. Nogales	55
	5.00	U. Linda Vista	94
	6.00	U. Navojoa	43
	7.00	U. Montemorelos	153

#### Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.979	8466.776 <sup>a</sup>	3.000	536.000	.000	.979
	Wilks' Lambda	.021	8466.776 <sup>a</sup>	3.000	536.000	.000	.979
	Hotelling's Trace	47.389	8466.776 <sup>a</sup>	3.000	536.000	.000	.979
	Roy's Largest Root	47.389	8466.776 <sup>a</sup>	3.000	536.000	.000	.979
INSTITUC	Pillai's Trace	.278	9.168	18.000	1614.000	.000	.093
	Wilks' Lambda	.724	10.181	18.000	1516.522	.000	.102
	Hotelling's Trace	.377	11.209	18.000	1604.000	.000	.112
	Roy's Largest Root	.368	32.997 <sup>b</sup>	6.000	538.000	.000	.269

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+INSTITUC

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	ORELINT	15298.601 <sup>a</sup>	6	2549.767	18.105	.000	.168
	ORELEXT	4443.092 <sup>b</sup>	6	740.515	6.077	.000	.063
	ORELBUS	814.552 <sup>c</sup>	6	135.759	.946	.462	.010
Intercept	ORELINT	2491475.990	1	2491475.990	17690.748	.000	.970
	ORELEXT	1542871.421	1	1542871.421	12662.193	.000	.959
	ORELBUS	1575284.220	1	1575284.220	10973.756	.000	.953
INSTITUC	ORELINT	15298.601	6	2549.767	18.105	.000	.168
	ORELEXT	4443.092	6	740.515	6.077	.000	.063
	ORELBUS	814.552	6	135.759	.946	.462	.010
Error	ORELINT	75769.216	538	140.835			
	ORELEXT	65554.584	538	121.849			
	ORELBUS	77229.974	538	143.550			
Total	ORELINT	3405288.000	545				
	ORELEXT	1996955.556	545				
	ORELBUS	2066533.333	545				
Corrected Total	ORELINT	91067.817	544				
	ORELEXT	69997.676	544				
	ORELBUS	78044.526	544				

a. R Squared = .168 (Adjusted R Squared = .159)

b. R Squared = .063 (Adjusted R Squared = .053)

c. R Squared = .010 (Adjusted R Squared = -.001)

**Post Hoc Tests**  
**INSTITUC**

**Homogeneous Subsets**

**ORELINT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset	
		1	2
C. Nogales	55	70.0727	
C. Braulio	61	70.9180	
C. Obregón	32	71.4375	
C. Pacífico	107	75.1963	
U. Morelos	153		82.1569
U. Linda Vista	94		83.1702
U. Navojoa	43		83.7209
Sig.		.082	.749

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 140.835.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ORELEXT**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset	
		1	2
U. Navojoa	43	56.8217	
U. Montemorelos	153	56.8410	
U. Linda Vista	94	57.1099	
C. Pacífico	107	60.8411	60.8411
C. Braulio	61		63.1148
C. Nogales	55		63.2727
C. Obregón	32		64.3229
Sig.		.187	.305

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 121.849.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

**ORELBUS**

Student-Newman-Keuls<sup>a,b,c</sup>

INSTITUC	N	Subset
		1
U. Montemorelos	153	59.0196
C. Nogales	55	60.0000
C. Pacífico	107	60.2804
U. Linda Vista	94	60.9220
C. Braulio	61	60.9290
U. Navojoa	43	61.6279
C. Obregón	32	63.9583
Sig.		.260

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on Type III Sum of Squares

The error term is Mean Square(Error) = 143.550.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.553.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.
- c. Alpha = .05.

## APÉNDICE I

### COMPARACIÓN ENTRE TIPOS DE ATRIBUCIÓN SALIDAS COMPUTARIZADAS



## Medidas repetidas de éxito: Muestra total

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	970454.141	5	194090.828	597.616	.000	.523
	Greenhouse-Geisser	970454.141	2.552	380241.265	597.616	.000	.523
	Huynh-Feldt	970454.141	2.565	378306.878	597.616	.000	.523
	Lower-bound	970454.141	1.000	970454.141	597.616	.000	.523
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	883388.026	2720	324.775			
	Greenhouse-Geisser	883388.026	1388.400	636.263			
	Huynh-Feldt	883388.026	1395.499	633.026			
	Lower-bound	883388.026	544.000	1623.875			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	73.684	.653	72.401	74.968
2 ESFE	82.706	.540	81.645	83.768
3 ADIE	88.139	.832	86.505	89.774
4 AYOE	67.376	.546	66.303	68.449
5 SUEE	34.552	.726	33.125	35.979
6 REOE	73.628	.862	71.935	75.320

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-9.022*	.781	.000	-11.325	-6.719
	3	-14.455*	1.321	.000	-18.349	-10.561
	4	6.308*	.762	.000	4.063	8.553
	5	39.132*	.916	.000	36.431	41.833
	6	5.688E-02	1.329	1.000	-3.861	3.975
2	1	9.022*	.781	.000	6.719	11.325
	3	-5.433*	1.164	.000	-8.865	-2.001
	4	15.330*	.661	.000	13.380	17.280
	5	48.154*	.905	.000	45.487	50.821
	6	9.079*	1.228	.000	5.460	12.698
3	1	14.455*	1.321	.000	10.561	18.349
	2	5.433*	1.164	.000	2.001	8.865
	4	20.763*	1.225	.000	17.152	24.375
	5	53.587*	1.403	.000	49.451	57.723
	6	14.512*	.753	.000	12.290	16.733
4	1	-6.308*	.762	.000	-8.553	-4.063
	2	-15.330*	.661	.000	-17.280	-13.380
	3	-20.763*	1.225	.000	-24.375	-17.152
	5	32.824*	.769	.000	30.557	35.090
	6	-6.251*	1.289	.000	-10.050	-2.452
5	1	-39.132*	.916	.000	-41.833	-36.431
	2	-48.154*	.905	.000	-50.821	-45.487
	3	-53.587*	1.403	.000	-57.723	-49.451
	4	-32.824*	.769	.000	-35.090	-30.557
	6	-39.075*	1.390	.000	-43.173	-34.977
6	1	-5.688E-02	1.329	1.000	-3.975	3.861
	2	-9.079*	1.228	.000	-12.698	-5.460
	3	-14.512*	.753	.000	-16.733	-12.290
	4	6.251*	1.289	.000	2.452	10.050
	5	39.075*	1.390	.000	34.977	43.173

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Procedencia: Norte de México

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	359230.759	5	71846.152	201.511	.000	.423
	Greenhouse-Geisser	359230.759	2.534	141791.795	201.511	.000	.423
	Huynh-Feldt	359230.759	2.559	140378.007	201.511	.000	.423
	Lower-bound	359230.759	1.000	359230.759	201.511	.000	.423
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	490239.741	1375	356.538			
	Greenhouse-Geisser	490239.741	696.715	703.645			
	Huynh-Feldt	490239.741	703.732	696.629			
	Lower-bound	490239.741	275.000	1782.690			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	77.341	.939	75.493	79.188
2 ESFE	83.496	.773	81.976	85.017
3 ADIE	82.058	1.254	79.589	84.527
4 AYOE	70.116	.779	68.582	71.649
5 SUEE	39.793	1.144	37.542	42.045
6 REOE	67.228	1.222	64.822	69.634

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-6.156*	1.061	.000	-9.297	-3.015
	3	-4.717	1.928	.225	-10.426	.991
	4	7.225*	1.099	.000	3.971	10.478
	5	37.547*	1.447	.000	33.262	41.832
	6	10.112*	1.897	.000	4.495	15.730
2	1	6.156*	1.061	.000	3.015	9.297
	3	1.438	1.751	1.000	-3.746	6.623
	4	13.380*	.904	.000	10.704	16.057
	5	43.703*	1.388	.000	39.594	47.812
	6	16.268*	1.761	.000	11.055	21.482
3	1	4.717	1.928	.225	-.991	10.426
	2	-1.438	1.751	1.000	-6.623	3.746
	4	11.942*	1.811	.000	6.581	17.303
	5	42.264*	2.162	.000	35.863	48.666
	6	14.830*	1.080	.000	11.631	18.029
4	1	-7.225*	1.099	.000	-10.478	-3.971
	2	-13.380*	.904	.000	-16.057	-10.704
	3	-11.942*	1.811	.000	-17.303	-6.581
	5	30.322*	1.192	.000	26.794	33.851
	6	2.888	1.836	1.000	-2.549	8.324
5	1	-37.547*	1.447	.000	-41.832	-33.262
	2	-43.703*	1.388	.000	-47.812	-39.594
	3	-42.264*	2.162	.000	-48.666	-35.863
	4	-30.322*	1.192	.000	-33.851	-26.794
	6	-27.435*	2.048	.000	-33.498	-21.371
6	1	-10.112*	1.897	.000	-15.730	-4.495
	2	-16.268*	1.761	.000	-21.482	-11.055
	3	-14.830*	1.080	.000	-18.029	-11.631
	4	-2.888	1.836	1.000	-8.324	2.549
	5	27.435*	2.048	.000	21.371	33.498

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Procedencia: Centro de México

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	162287.844	5	32457.569	103.050	.000	.566
	Greenhouse-Geisser	162287.844	2.662	60953.200	103.050	.000	.566
	Huynh-Feldt	162287.844	2.764	58713.992	103.050	.000	.566
	Lower-bound	162287.844	1.000	162287.844	103.050	.000	.566
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	124412.656	395	314.969			
	Greenhouse-Geisser	124412.656	210.337	591.491			
	Huynh-Feldt	124412.656	218.359	569.761			
	Lower-bound	124412.656	79.000	1574.844			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	69.963	1.593	66.793	73.132
2 ESFE	82.200	1.418	79.378	85.022
3 ADIE	92.263	2.065	88.152	96.373
4 AYOE	66.813	1.512	63.803	69.822
5 SUEE	33.338	1.835	29.685	36.990
6 REOE	75.463	2.286	70.913	80.012

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-12.237*	2.167	.000	-18.796	-5.679
	3	-22.300*	3.239	.000	-32.103	-12.497
	4	3.150	1.891	1.000	-2.573	8.873
	5	36.625*	2.318	.000	29.608	43.642
	6	-5.500	3.281	1.000	-15.431	4.431
2	1	12.237*	2.167	.000	5.679	18.796
	3	-10.063*	2.784	.008	-18.490	-1.635
	4	15.388*	1.881	.000	9.692	21.083
	5	48.863*	2.207	.000	42.181	55.544
	6	6.737	3.289	.657	-3.217	16.692
3	1	22.300*	3.239	.000	12.497	32.103
	2	10.063*	2.784	.008	1.635	18.490
	4	25.450*	3.250	.000	15.613	35.287
	5	58.925*	3.484	.000	48.377	69.473
	6	16.800*	2.095	.000	10.459	23.141
4	1	-3.150	1.891	1.000	-8.873	2.573
	2	-15.388*	1.881	.000	-21.083	-9.692
	3	-25.450*	3.250	.000	-35.287	-15.613
	5	33.475*	2.014	.000	27.379	39.571
	6	-8.650	3.407	.196	-18.964	1.664
5	1	-36.625*	2.318	.000	-43.642	-29.608
	2	-48.863*	2.207	.000	-55.544	-42.181
	3	-58.925*	3.484	.000	-69.473	-48.377
	4	-33.475*	2.014	.000	-39.571	-27.379
	6	-42.125*	3.673	.000	-53.242	-31.008
6	1	5.500	3.281	1.000	-4.431	15.431
	2	-6.737	3.289	.657	-16.692	3.217
	3	-16.800*	2.095	.000	-23.141	-10.459
	4	8.650	3.407	.196	-1.664	18.964
	5	42.125*	3.673	.000	31.008	53.242

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Procedencia: Sur de México

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	492457.783	5	98491.557	522.997	.000	.755
	Greenhouse-Geisser	492457.783	3.371	146101.380	522.997	.000	.755
	Huynh-Feldt	492457.783	3.447	142862.839	522.997	.000	.755
	Lower-bound	492457.783	1.000	492457.783	522.997	.000	.755
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	160073.384	850	188.322			
	Greenhouse-Geisser	160073.384	573.012	279.354			
	Huynh-Feldt	160073.384	586.001	273.162			
	Lower-bound	160073.384	170.000	941.608			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	69.772	1.055	67.689	71.855
2 ESFE	80.725	.893	78.963	82.487
3 ADIE	96.415	1.009	94.424	98.407
4 AYOE	63.152	.835	61.503	64.801
5 SUEE	27.000	.690	25.639	28.361
6 REOE	83.082	1.185	80.742	85.422

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-10.953*	1.359	.000	-15.000	-6.907
	3	-26.643*	1.820	.000	-32.062	-21.224
	4	6.620*	1.356	.000	2.581	10.658
	5	42.772*	1.255	.000	39.037	46.507
	6	-13.310*	1.902	.000	-18.973	-7.647
2	1	10.953*	1.359	.000	6.907	15.000
	3	-15.690*	1.581	.000	-20.397	-10.983
	4	17.573*	1.124	.000	14.228	20.918
	5	53.725*	1.199	.000	50.155	57.295
	6	-2.357	1.800	1.000	-7.715	3.002
3	1	26.643*	1.820	.000	21.224	32.062
	2	15.690*	1.581	.000	10.983	20.397
	4	33.263*	1.505	.000	28.783	37.743
	5	69.415*	1.393	.000	65.269	73.561
	6	13.333*	1.260	.000	9.581	17.085
4	1	-6.620*	1.356	.000	-10.658	-2.581
	2	-17.573*	1.124	.000	-20.918	-14.228
	3	-33.263*	1.505	.000	-37.743	-28.783
	5	36.152*	1.066	.000	32.978	39.326
	6	-19.930*	1.788	.000	-25.254	-14.605
5	1	-42.772*	1.255	.000	-46.507	-39.037
	2	-53.725*	1.199	.000	-57.295	-50.155
	3	-69.415*	1.393	.000	-73.561	-65.269
	4	-36.152*	1.066	.000	-39.326	-32.978
	6	-56.082*	1.510	.000	-60.578	-51.586
6	1	13.310*	1.902	.000	7.647	18.973
	2	2.357	1.800	1.000	-3.002	7.715
	3	-13.333*	1.260	.000	-17.085	-9.581
	4	19.930*	1.788	.000	14.605	25.254
	5	56.082*	1.510	.000	51.586	60.578

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.



## Procedencia: Extranjero

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	39477.519	5	7895.504	26.152	.000	.606
	Greenhouse-Geisser	39477.519	2.563	15405.652	26.152	.000	.606
	Huynh-Feldt	39477.519	3.056	12916.651	26.152	.000	.606
	Lower-bound	39477.519	1.000	39477.519	26.152	.000	.606
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	25662.481	85	301.912			
	Greenhouse-Geisser	25662.481	43.563	589.088			
	Huynh-Feldt	25662.481	51.958	493.912			
	Lower-bound	25662.481	17.000	1509.558			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	71.333	3.529	63.889	78.778
2 ESFE	91.667	3.162	84.995	98.338
3 ADIE	84.444	4.381	75.200	93.689
4 AYOE	68.000	2.891	61.900	74.100
5 SUEE	31.333	3.804	23.308	39.359
6 REOE	73.778	4.411	64.472	83.084

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-20.333*	4.450	.004	-35.509	-5.157
	3	-13.111	7.249	1.000	-37.830	11.608
	4	3.333	3.155	1.000	-7.426	14.093
	5	40.000*	4.662	.000	24.102	55.898
	6	-2.444	7.286	1.000	-27.293	22.404
2	1	20.333*	4.450	.004	5.157	35.509
	3	7.222	6.200	1.000	-13.920	28.364
	4	23.667*	4.230	.000	9.243	38.090
	5	60.333*	5.813	.000	40.510	80.157
	6	17.889	5.853	.107	-2.070	37.848
3	1	13.111	7.249	1.000	-11.608	37.830
	2	-7.222	6.200	1.000	-28.364	13.920
	4	16.444	6.585	.346	-6.013	38.902
	5	53.111*	7.013	.000	29.194	77.028
	6	10.667	3.990	.241	-2.941	24.274
4	1	-3.333	3.155	1.000	-14.093	7.426
	2	-23.667*	4.230	.000	-38.090	-9.243
	3	-16.444	6.585	.346	-38.902	6.013
	5	36.667*	3.990	.000	23.059	50.274
	6	-5.778	6.890	1.000	-29.275	17.719
5	1	-40.000*	4.662	.000	-55.898	-24.102
	2	-60.333*	5.813	.000	-80.157	-40.510
	3	-53.111*	7.013	.000	-77.028	-29.194
	4	-36.667*	3.990	.000	-50.274	-23.059
	6	-42.444*	7.058	.000	-66.514	-18.374
6	1	2.444	7.286	1.000	-22.404	27.293
	2	-17.889	5.853	.107	-37.848	2.070
	3	-10.667	3.990	.241	-24.274	2.941
	4	5.778	6.890	1.000	-17.719	29.275
	5	42.444*	7.058	.000	18.374	66.514

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Género: Masculino

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	498535.746	5	99707.149	286.675	.000	.480
	Greenhouse-Geisser	498535.746	2.545	195920.458	286.675	.000	.480
	Huynh-Feldt	498535.746	2.567	194183.820	286.675	.000	.480
	Lower-bound	498535.746	1.000	498535.746	286.675	.000	.480
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	540837.754	1555	347.806			
	Greenhouse-Geisser	540837.754	791.365	683.424			
	Huynh-Feldt	540837.754	798.443	677.366			
	Lower-bound	540837.754	311.000	1739.028			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	73.705	.853	72.026	75.384
2 ESFE	82.266	.726	80.837	83.695
3 ADIE	86.888	1.158	84.610	89.166
4 AYOE	67.856	.726	66.427	69.284
5 SUEE	36.317	1.046	34.259	38.375
6 REOE	73.061	1.165	70.768	75.354

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-8.561*	1.007	.000	-11.541	-5.581
	3	-13.183*	1.792	.000	-18.484	-7.881
	4	5.849*	.950	.000	3.038	8.660
	5	37.388*	1.280	.000	33.601	41.175
	6	.644	1.782	1.000	-4.626	5.914
2	1	8.561*	1.007	.000	5.581	11.541
	3	-4.622	1.575	.054	-9.282	3.833E-02
	4	14.410*	.898	.000	11.753	17.068
	5	45.949*	1.308	.000	42.079	49.818
	6	9.205*	1.650	.000	4.324	14.086
3	1	13.183*	1.792	.000	7.881	18.484
	2	4.622	1.575	.054	-3.833E-02	9.282
	4	19.032*	1.685	.000	14.049	24.015
	5	50.571*	1.987	.000	44.692	56.450
	6	13.827*	1.059	.000	10.694	16.960
4	1	-5.849*	.950	.000	-8.660	-3.038
	2	-14.410*	.898	.000	-17.068	-11.753
	3	-19.032*	1.685	.000	-24.015	-14.049
	5	31.538*	1.082	.000	28.339	34.738
	6	-5.205*	1.737	.044	-10.344	-6.608E-02
5	1	-37.388*	1.280	.000	-41.175	-33.601
	2	-45.949*	1.308	.000	-49.818	-42.079
	3	-50.571*	1.987	.000	-56.450	-44.692
	4	-31.538*	1.082	.000	-34.738	-28.339
	6	-36.744*	1.918	.000	-42.417	-31.070
6	1	-.644	1.782	1.000	-5.914	4.626
	2	-9.205*	1.650	.000	-14.086	-4.324
	3	-13.827*	1.059	.000	-16.960	-10.694
	4	5.205*	1.737	.044	6.608E-02	10.344
	5	36.744*	1.918	.000	31.070	42.417

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Género: Femenino

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	475879.176	5	95175.835	326.070	.000	.584
	Greenhouse-Geisser	475879.176	2.521	188791.014	326.070	.000	.584
	Huynh-Feldt	475879.176	2.551	186573.697	326.070	.000	.584
	Lower-bound	475879.176	1.000	475879.176	326.070	.000	.584
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	338589.491	1160	291.887			
	Greenhouse-Geisser	338589.491	584.795	578.989			
	Huynh-Feldt	338589.491	591.745	572.189			
	Lower-bound	338589.491	232.000	1459.437			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	73.657	1.017	71.653	75.661
2 ESFE	83.296	.807	81.706	84.886
3 ADIE	89.815	1.171	87.507	92.124
4 AYOE	66.734	.829	65.100	68.368
5 SUEE	32.189	.943	30.331	34.046
6 REOE	74.386	1.276	71.872	76.901

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-9.639*	1.233	.000	-13.298	-5.981
	3	-16.159*	1.945	.000	-21.926	-10.391
	4	6.923*	1.248	.000	3.222	10.624
	5	41.468*	1.272	.000	37.694	45.242
	6	-.730	1.996	1.000	-6.650	5.191
2	1	9.639*	1.233	.000	5.981	13.298
	3	-6.519*	1.723	.003	-11.629	-1.410
	4	16.562*	.969	.000	13.688	19.437
	5	51.107*	1.162	.000	47.660	54.554
	6	8.910*	1.838	.000	3.460	14.360
3	1	16.159*	1.945	.000	10.391	21.926
	2	6.519*	1.723	.003	1.410	11.629
	4	23.082*	1.760	.000	17.863	28.300
	5	57.627*	1.892	.000	52.015	63.238
	6	15.429*	1.046	.000	12.327	18.531
4	1	-6.923*	1.248	.000	-10.624	-3.222
	2	-16.562*	.969	.000	-19.437	-13.688
	3	-23.082*	1.760	.000	-28.300	-17.863
	5	34.545*	1.058	.000	31.407	37.683
	6	-7.652*	1.917	.001	-13.337	-1.968
5	1	-41.468*	1.272	.000	-45.242	-37.694
	2	-51.107*	1.162	.000	-54.554	-47.660
	3	-57.627*	1.892	.000	-63.238	-52.015
	4	-34.545*	1.058	.000	-37.683	-31.407
	6	-42.197*	1.980	.000	-48.070	-36.325
6	1	.730	1.996	1.000	-5.191	6.650
	2	-8.910*	1.838	.000	-14.360	-3.460
	3	-15.429*	1.046	.000	-18.531	-12.327
	4	7.652*	1.917	.001	1.968	13.337
	5	42.197*	1.980	.000	36.325	48.070

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Edad: De 15 a 17 años

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	197109.500	5	39421.900	110.015	.000	.381
	Greenhouse-Geisser	197109.500	2.568	76760.724	110.015	.000	.381
	Huynh-Feldt	197109.500	2.608	75566.199	110.015	.000	.381
	Lower-bound	197109.500	1.000	197109.500	110.015	.000	.381
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	320708.500	895	358.334			
	Greenhouse-Geisser	320708.500	459.644	697.732			
	Huynh-Feldt	320708.500	466.910	686.875			
	Lower-bound	320708.500	179.000	1791.668			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	76.878	1.134	74.639	79.116
2 ESFE	82.850	.980	80.915	84.785
3 ADIE	80.728	1.587	77.596	83.860
4 AYOE	70.517	1.006	68.531	72.503
5 SUEE	42.517	1.470	39.617	45.417
6 REOE	66.544	1.420	63.743	69.346

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-5.972*	1.367	.000	-10.039	-1.905
	3	-3.850	2.368	1.000	-10.894	3.194
	4	6.361*	1.406	.000	2.177	10.545
	5	34.361*	1.818	.000	28.952	39.770
	6	10.333*	2.215	.000	3.743	16.924
2	1	5.972*	1.367	.000	1.905	10.039
	3	2.122	2.181	1.000	-4.367	8.611
	4	12.333*	1.175	.000	8.837	15.830
	5	40.333*	1.802	.000	34.971	45.696
	6	16.306*	2.109	.000	10.030	22.581
3	1	3.850	2.368	1.000	-3.194	10.894
	2	-2.122	2.181	1.000	-8.611	4.367
	4	10.211*	2.315	.000	3.322	17.100
	5	38.211*	2.784	.000	29.928	46.494
	6	14.183*	1.267	.000	10.415	17.952
4	1	-6.361*	1.406	.000	-10.545	-2.177
	2	-12.333*	1.175	.000	-15.830	-8.837
	3	-10.211*	2.315	.000	-17.100	-3.322
	5	28.000*	1.551	.000	23.386	32.614
	6	3.972	2.212	1.000	-2.610	10.555
5	1	-34.361*	1.818	.000	-39.770	-28.952
	2	-40.333*	1.802	.000	-45.696	-34.971
	3	-38.211*	2.784	.000	-46.494	-29.928
	4	-28.000*	1.551	.000	-32.614	-23.386
	6	-24.028*	2.491	.000	-31.439	-16.617
6	1	-10.333*	2.215	.000	-16.924	-3.743
	2	-16.306*	2.109	.000	-22.581	-10.030
	3	-14.183*	1.267	.000	-17.952	-10.415
	4	-3.972	2.212	1.000	-10.555	2.610
	5	24.028*	2.491	.000	16.617	31.439

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.



## Edad: De 18 a 20 años

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	343107.652	5	68621.530	214.782	.000	.551
	Greenhouse-Geisser	343107.652	2.397	143169.099	214.782	.000	.551
	Huynh-Feldt	343107.652	2.432	141075.102	214.782	.000	.551
	Lower-bound	343107.652	1.000	343107.652	214.782	.000	.551
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	279557.514	875	319.494			
	Greenhouse-Geisser	279557.514	419.391	666.580			
	Huynh-Feldt	279557.514	425.616	656.830			
	Lower-bound	279557.514	175.000	1597.472			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	72.040	1.154	69.762	74.318
2 ESFE	82.682	.885	80.935	84.429
3 ADIE	89.983	1.428	87.165	92.801
4 AYOE	67.659	.965	65.754	69.564
5 SUEE	33.142	1.201	30.772	35.512
6 REOE	74.602	1.596	71.452	77.753

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-10.642*	1.315	.000	-14.554	-6.730
	3	-17.943*	2.326	.000	-24.867	-11.019
	4	4.381*	1.284	.012	.558	8.203
	5	38.898*	1.516	.000	34.387	43.408
	6	-2.563	2.445	1.000	-9.839	4.714
2	1	10.642*	1.315	.000	6.730	14.554
	3	-7.301*	2.000	.005	-13.253	-1.350
	4	15.023*	1.067	.000	11.848	18.197
	5	49.540*	1.422	.000	45.307	53.772
	6	8.080*	2.209	.005	1.507	14.652
3	1	17.943*	2.326	.000	11.019	24.867
	2	7.301*	2.000	.005	1.350	13.253
	4	22.324*	2.130	.000	15.984	28.664
	5	56.841*	2.351	.000	49.846	63.836
	6	15.381*	1.360	.000	11.333	19.428
4	1	-4.381*	1.284	.012	-8.203	-.558
	2	-15.023*	1.067	.000	-18.197	-11.848
	3	-22.324*	2.130	.000	-28.664	-15.984
	5	34.517*	1.332	.000	30.554	38.481
	6	-6.943	2.358	.055	-13.960	7.399E-02
5	1	-38.898*	1.516	.000	-43.408	-34.387
	2	-49.540*	1.422	.000	-53.772	-45.307
	3	-56.841*	2.351	.000	-63.836	-49.846
	4	-34.517*	1.332	.000	-38.481	-30.554
	6	-41.460*	2.472	.000	-48.816	-34.104
6	1	2.563	2.445	1.000	-4.714	9.839
	2	-8.080*	2.209	.005	-14.652	-1.507
	3	-15.381*	1.360	.000	-19.428	-11.333
	4	6.943	2.358	.055	-7.399E-02	13.960
	5	41.460*	2.472	.000	34.104	48.816

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Edad: De 21 años o más

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	487498.155	5	97499.631	405.779	.000	.683
	Greenhouse-Geisser	487498.155	2.991	162999.454	405.779	.000	.683
	Huynh-Feldt	487498.155	3.044	160124.218	405.779	.000	.683
	Lower-bound	487498.155	1.000	487498.155	405.779	.000	.683
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	225860.845	940	240.277			
	Greenhouse-Geisser	225860.845	562.270	401.695			
	Huynh-Feldt	225860.845	572.366	394.609			
	Lower-bound	225860.845	188.000	1201.387			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	72.175	1.079	70.047	74.303
2 ESFE	82.593	.940	80.738	84.448
3 ADIE	93.481	1.132	91.249	95.714
4 AYOE	64.122	.811	62.522	65.722
5 SUEE	28.280	.809	26.684	29.877
6 REOE	79.466	1.310	76.881	82.050

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-10.418*	1.352	.000	-14.437	-6.399
	3	-21.307*	1.976	.000	-27.181	-15.433
	4	8.053*	1.257	.000	4.314	11.791
	5	43.894*	1.333	.000	39.930	47.858
	6	-7.291*	2.062	.008	-13.420	-1.162
2	1	10.418*	1.352	.000	6.399	14.437
	3	-10.889*	1.750	.000	-16.091	-5.687
	4	18.471*	1.146	.000	15.063	21.879
	5	54.312*	1.268	.000	50.543	58.081
	6	3.127	1.963	1.000	-2.709	8.963
3	1	21.307*	1.976	.000	15.433	27.181
	2	10.889*	1.750	.000	5.687	16.091
	4	29.360*	1.661	.000	24.423	34.297
	5	65.201*	1.623	.000	60.375	70.027
	6	14.016*	1.294	.000	10.170	17.862
4	1	-8.053*	1.257	.000	-11.791	-4.314
	2	-18.471*	1.146	.000	-21.879	-15.063
	3	-29.360*	1.661	.000	-34.297	-24.423
	5	35.841*	1.016	.000	32.819	38.863
	6	-15.344*	1.904	.000	-21.004	-9.684
5	1	-43.894*	1.333	.000	-47.858	-39.930
	2	-54.312*	1.268	.000	-58.081	-50.543
	3	-65.201*	1.623	.000	-70.027	-60.375
	4	-35.841*	1.016	.000	-38.863	-32.819
	6	-51.185*	1.801	.000	-56.540	-45.830
6	1	7.291*	2.062	.008	1.162	13.420
	2	-3.127	1.963	1.000	-8.963	2.709
	3	-14.016*	1.294	.000	-17.862	-10.170
	4	15.344*	1.904	.000	9.684	21.004
	5	51.185*	1.801	.000	45.830	56.540

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Afiliación religiosa: Adventista

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	978351.375	5	195670.275	698.216	.000	.609
	Greenhouse-Geisser	978351.375	2.802	349175.534	698.216	.000	.609
	Huynh-Feldt	978351.375	2.821	346770.186	698.216	.000	.609
	Lower-bound	978351.375	1.000	978351.375	698.216	.000	.609
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	627744.958	2240	280.243			
	Greenhouse-Geisser	627744.958	1255.247	500.097			
	Huynh-Feldt	627744.958	1263.954	496.652			
	Lower-bound	627744.958	448.000	1401.216			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	71.722	.700	70.346	73.098
2 ESFE	82.094	.591	80.933	83.255
3 ADIE	91.428	.827	89.803	93.053
4 AYOE	66.223	.585	65.073	67.373
5 SUEE	31.245	.694	29.881	32.609
6 REOE	77.374	.880	75.645	79.104

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-10.372*	.875	.000	-12.954	-7.790
	3	-19.706*	1.348	.000	-23.684	-15.728
	4	5.499*	.845	.000	3.005	7.993
	5	40.477*	.946	.000	37.683	43.270
	6	-5.653*	1.367	.001	-9.686	-1.620
2	1	10.372*	.875	.000	7.790	12.954
	3	-9.334*	1.190	.000	-12.847	-5.821
	4	15.871*	.730	.000	13.717	18.025
	5	50.849*	.931	.000	48.103	53.595
	6	4.719*	1.277	.004	.952	8.487
3	1	19.706*	1.348	.000	15.728	23.684
	2	9.334*	1.190	.000	5.821	12.847
	4	25.205*	1.243	.000	21.538	28.872
	5	60.183*	1.341	.000	56.225	64.141
	6	14.053*	.803	.000	11.683	16.423
4	1	-5.499*	.845	.000	-7.993	-3.005
	2	-15.871*	.730	.000	-18.025	-13.717
	3	-25.205*	1.243	.000	-28.872	-21.538
	5	34.978*	.779	.000	32.678	37.277
	6	-11.151*	1.333	.000	-15.084	-7.218
5	1	-40.477*	.946	.000	-43.270	-37.683
	2	-50.849*	.931	.000	-53.595	-48.103
	3	-60.183*	1.341	.000	-64.141	-56.225
	4	-34.978*	.779	.000	-37.277	-32.678
	6	-46.129*	1.359	.000	-50.140	-42.119
6	1	5.653*	1.367	.001	1.620	9.686
	2	-4.719*	1.277	.004	-8.487	-.952
	3	-14.053*	.803	.000	-16.423	-11.683
	4	11.151*	1.333	.000	7.218	15.084
	5	46.129*	1.359	.000	42.119	50.140

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Afiliación religiosa: Otra religión

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	86293.230	5	17258.646	54.643	.000	.397
	Greenhouse-Geisser	86293.230	2.991	28855.717	54.643	.000	.397
	Huynh-Feldt	86293.230	3.115	27705.479	54.643	.000	.397
	Lower-bound	86293.230	1.000	86293.230	54.643	.000	.397
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	131075.770	415	315.845			
	Greenhouse-Geisser	131075.770	248.212	528.080			
	Huynh-Feldt	131075.770	258.517	507.030			
	Lower-bound	131075.770	83.000	1579.226			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	82.452	1.554	79.361	85.544
2 ESFE	85.298	1.380	82.553	88.042
3 ADIE	74.000	2.195	69.635	78.365
4 AYOE	72.869	1.424	70.038	75.701
5 SUEE	49.679	1.987	45.727	53.630
6 REOE	55.821	1.921	52.000	59.643

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-2.845	1.666	1.000	-7.881	2.190
	3	8.452	3.202	.149	-1.227	18.131
	4	9.583*	1.859	.000	3.965	15.201
	5	32.774*	2.867	.000	24.107	41.441
	6	26.631*	2.932	.000	17.769	35.493
2	1	2.845	1.666	1.000	-2.190	7.881
	3	11.298*	3.069	.006	2.020	20.575
	4	12.429*	1.610	.000	7.563	17.294
	5	35.619*	2.523	.000	27.992	43.246
	6	29.476*	3.001	.000	20.406	38.547
3	1	-8.452	3.202	.149	-18.131	1.227
	2	-11.298*	3.069	.006	-20.575	-2.020
	4	1.131	3.185	1.000	-8.495	10.757
	5	24.321*	3.635	.000	13.335	35.308
	6	18.179*	2.181	.000	11.588	24.770
4	1	-9.583*	1.859	.000	-15.201	-3.965
	2	-12.429*	1.610	.000	-17.294	-7.563
	3	-1.131	3.185	1.000	-10.757	8.495
	5	23.190*	2.310	.000	16.208	30.173
	6	17.048*	3.063	.000	7.788	26.307
5	1	-32.774*	2.867	.000	-41.441	-24.107
	2	-35.619*	2.523	.000	-43.246	-27.992
	3	-24.321*	3.635	.000	-35.308	-13.335
	4	-23.190*	2.310	.000	-30.173	-16.208
	6	-6.143	3.047	.705	-15.352	3.066
6	1	-26.631*	2.932	.000	-35.493	-17.769
	2	-29.476*	3.001	.000	-38.547	-20.406
	3	-18.179*	2.181	.000	-24.770	-11.588
	4	-17.048*	3.063	.000	-26.307	-7.788
	5	6.143	3.047	.705	-3.066	15.352

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.



## Afiliación religiosa: No religioso

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABE
2	ESFE
3	ADIE
4	AYOE
5	SUEE
6	REOE

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	12538.069	5	2507.614	7.731	.000	.413
	Greenhouse-Geisser	12538.069	2.277	5505.306	7.731	.002	.413
	Huynh-Feldt	12538.069	2.904	4317.663	7.731	.001	.413
	Lower-bound	12538.069	1.000	12538.069	7.731	.018	.413
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	17838.764	55	324.341			
	Greenhouse-Geisser	17838.764	25.052	712.070			
	Huynh-Feldt	17838.764	31.943	558.457			
	Lower-bound	17838.764	11.000	1621.706			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1 HABE	85.750	3.018	79.108	92.392
2 ESFE	87.500	3.946	78.816	96.184
3 ADIE	64.083	6.541	49.688	78.479
4 AYOE	72.083	4.012	63.253	80.914
5 SUEE	52.417	5.589	40.116	64.717
6 REOE	58.083	4.513	48.149	68.017

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-1.750	4.626	1.000	-18.995	15.495
	3	21.667	7.882	.284	-7.720	51.053
	4	13.667	4.200	.115	-1.993	29.326
	5	33.333*	7.098	.010	6.869	59.797
	6	27.667*	6.114	.013	4.871	50.462
2	1	1.750	4.626	1.000	-15.495	18.995
	3	23.417	8.994	.368	-10.114	56.948
	4	15.417	5.271	.207	-4.234	35.067
	5	35.083*	6.467	.003	10.972	59.195
	6	29.417*	7.613	.040	1.032	57.801
3	1	-21.667	7.882	.284	-51.053	7.720
	2	-23.417	8.994	.368	-56.948	10.114
	4	-8.000	9.698	1.000	-44.156	28.156
	5	11.667	11.310	1.000	-30.500	53.833
	6	6.000	5.026	1.000	-12.737	24.737
4	1	-13.667	4.200	.115	-29.326	1.993
	2	-15.417	5.271	.207	-35.067	4.234
	3	8.000	9.698	1.000	-28.156	44.156
	5	19.667	5.460	.062	-.689	40.022
	6	14.000	7.895	1.000	-15.435	43.435
5	1	-33.333*	7.098	.010	-59.797	-6.869
	2	-35.083*	6.467	.003	-59.195	-10.972
	3	-11.667	11.310	1.000	-53.833	30.500
	4	-19.667	5.460	.062	-40.022	.689
	6	-5.667	8.609	1.000	-37.763	26.429
6	1	-27.667*	6.114	.013	-50.462	-4.871
	2	-29.417*	7.613	.040	-57.801	-1.032
	3	-6.000	5.026	1.000	-24.737	12.737
	4	-14.000	7.895	1.000	-43.435	15.435
	5	5.667	8.609	1.000	-26.429	37.763

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Medidas repetidas de fracaso: Muestra total

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	1068388.981	5	213677.796	678.159	.000	.555
	Greenhouse-Geisser	1068388.981	3.411	313254.190	678.159	.000	.555
	Huynh-Feldt	1068388.981	3.435	311053.750	678.159	.000	.555
	Lower-bound	1068388.981	1.000	1068388.981	678.159	.000	.555
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	857031.519	2720	315.085			
	Greenhouse-Geisser	857031.519	1855.374	461.919			
	Huynh-Feldt	857031.519	1868.499	458.674			
	Lower-bound	857031.519	544.000	1575.426			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	81.939	.517	80.925	82.954
ESFF	94.391	.621	93.170	95.611
ADIF	44.609	.870	42.899	46.319
AYOF	72.323	.419	71.500	73.146
SUEF	47.818	.762	46.322	49.315
REOF	78.987	.851	77.315	80.659

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-12.451*	.686	.000	-14.473	-10.430
	3	37.330*	1.173	.000	33.873	40.787
	4	9.617*	.621	.000	7.786	11.447
	5	34.121*	1.005	.000	31.158	37.085
	6	2.952	1.119	.129	-.348	6.252
2	1	12.451*	.686	.000	10.430	14.473
	3	49.782*	1.355	.000	45.787	53.776
	4	22.068*	.709	.000	19.977	24.159
	5	46.572*	1.166	.000	43.135	50.010
	6	15.404*	1.020	.000	12.396	18.412
3	1	-37.330*	1.173	.000	-40.787	-33.873
	2	-49.782*	1.355	.000	-53.776	-45.787
	4	-27.714*	1.051	.000	-30.811	-24.616
	5	-3.209	1.169	.093	-6.655	.236
	6	-34.378*	1.324	.000	-38.281	-30.475
4	1	-9.617*	.621	.000	-11.447	-7.786
	2	-22.068*	.709	.000	-24.159	-19.977
	3	27.714*	1.051	.000	24.616	30.811
	5	24.505*	.837	.000	22.036	26.973
	6	-6.664*	1.117	.000	-9.958	-3.370
5	1	-34.121*	1.005	.000	-37.085	-31.158
	2	-46.572*	1.166	.000	-50.010	-43.135
	3	3.209	1.169	.093	-.236	6.655
	4	-24.505*	.837	.000	-26.973	-22.036
	6	-31.169*	1.393	.000	-35.275	-27.063
6	1	-2.952	1.119	.129	-6.252	.348
	2	-15.404*	1.020	.000	-18.412	-12.396
	3	34.378*	1.324	.000	30.475	38.281
	4	6.664*	1.117	.000	3.370	9.958
	5	31.169*	1.393	.000	27.063	35.275

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Procedencia: Norte de México

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	410964.148	5	82192.830	250.315	.000	.477
	Greenhouse-Geisser	410964.148	3.403	120755.817	250.315	.000	.477
	Huynh-Feldt	410964.148	3.451	119082.852	250.315	.000	.477
	Lower-bound	410964.148	1.000	410964.148	250.315	.000	.477
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	451491.685	1375	328.358			
	Greenhouse-Geisser	451491.685	935.898	482.415			
	Huynh-Feldt	451491.685	949.046	475.732			
	Lower-bound	451491.685	275.000	1641.788			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	82.902	.760	81.407	84.397
ESFF	91.739	.894	89.980	93.498
ADIF	47.272	1.297	44.719	49.824
AYOF	73.214	.594	72.045	74.383
SUEF	52.228	1.062	50.137	54.320
REOF	72.685	1.188	70.346	75.024

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-8.837*	.914	.000	-11.544	-6.130
	3	35.630*	1.740	.000	30.477	40.783
	4	9.688*	.875	.000	7.098	12.278
	5	30.674*	1.472	.000	26.314	35.033
	6	10.217*	1.616	.000	5.434	15.001
2	1	8.837*	.914	.000	6.130	11.544
	3	44.467*	2.023	.000	38.476	50.459
	4	18.525*	.957	.000	15.692	21.359
	5	39.511*	1.591	.000	34.799	44.222
	6	19.054*	1.537	.000	14.504	23.605
3	1	-35.630*	1.740	.000	-40.783	-30.477
	2	-44.467*	2.023	.000	-50.459	-38.476
	4	-25.942*	1.569	.000	-30.587	-21.298
	5	-4.957	1.735	.069	-10.095	.182
	6	-25.413*	1.853	.000	-30.898	-19.928
4	1	-9.688*	.875	.000	-12.278	-7.098
	2	-18.525*	.957	.000	-21.359	-15.692
	3	25.942*	1.569	.000	21.298	30.587
	5	20.986*	1.208	.000	17.409	24.562
	6	.529	1.569	1.000	-4.118	5.176
5	1	-30.674*	1.472	.000	-35.033	-26.314
	2	-39.511*	1.591	.000	-44.222	-34.799
	3	4.957	1.735	.069	-.182	10.095
	4	-20.986*	1.208	.000	-24.562	-17.409
	6	-20.457*	1.886	.000	-26.040	-14.873
6	1	-10.217*	1.616	.000	-15.001	-5.434
	2	-19.054*	1.537	.000	-23.605	-14.504
	3	25.413*	1.853	.000	19.928	30.898
	4	-.529	1.569	1.000	-5.176	4.118
	5	20.457*	1.886	.000	14.873	26.040

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Procedencia: Centro de México

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	199743.200	5	39948.640	147.669	.000	.651
	Greenhouse-Geisser	199743.200	3.343	59746.705	147.669	.000	.651
	Huynh-Feldt	199743.200	3.509	56928.791	147.669	.000	.651
	Lower-bound	199743.200	1.000	199743.200	147.669	.000	.651
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	106858.467	395	270.528			
	Greenhouse-Geisser	106858.467	264.110	404.598			
	Huynh-Feldt	106858.467	277.183	385.515			
	Lower-bound	106858.467	79.000	1352.639			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	83.138	1.167	80.815	85.460
ESFF	97.300	1.505	94.304	100.296
ADIF	40.663	1.847	36.986	44.339
AYOF	72.800	1.081	70.649	74.951
SUEF	45.600	1.966	41.687	49.513
REOF	80.725	2.200	76.346	85.104

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-14.163*	1.852	.000	-19.769	-8.556
	3	42.475*	2.489	.000	34.941	50.009
	4	10.338*	1.562	.000	5.608	15.067
	5	37.538*	2.343	.000	30.446	44.629
	6	2.412	2.753	1.000	-5.921	10.746
2	1	14.163*	1.852	.000	8.556	19.769
	3	56.638*	2.888	.000	47.895	65.380
	4	24.500*	1.957	.000	18.577	30.423
	5	51.700*	2.943	.000	42.792	60.608
	6	16.575*	2.508	.000	8.983	24.167
3	1	-42.475*	2.489	.000	-50.009	-34.941
	2	-56.638*	2.888	.000	-65.380	-47.895
	4	-32.137*	2.215	.000	-38.841	-25.434
	5	-4.938	2.862	1.000	-13.601	3.726
	6	-40.063*	3.105	.000	-49.462	-30.663
4	1	-10.338*	1.562	.000	-15.067	-5.608
	2	-24.500*	1.957	.000	-30.423	-18.577
	3	32.137*	2.215	.000	25.434	38.841
	5	27.200*	2.020	.000	21.087	33.313
	6	-7.925	2.942	.129	-16.831	.981
5	1	-37.538*	2.343	.000	-44.629	-30.446
	2	-51.700*	2.943	.000	-60.608	-42.792
	3	4.938	2.862	1.000	-3.726	13.601
	4	-27.200*	2.020	.000	-33.313	-21.087
	6	-35.125*	3.704	.000	-46.338	-23.912
6	1	-2.412	2.753	1.000	-10.746	5.921
	2	-16.575*	2.508	.000	-24.167	-8.983
	3	40.063*	3.105	.000	30.663	49.462
	4	7.925	2.942	.129	-.981	16.831
	5	35.125*	3.704	.000	23.912	46.338

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.



## Procedencia: Sur de México

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	467321.646	5	93464.329	364.825	.000	.682
	Greenhouse-Geisser	467321.646	3.428	136308.393	364.825	.000	.682
	Huynh-Feldt	467321.646	3.508	133232.911	364.825	.000	.682
	Lower-bound	467321.646	1.000	467321.646	364.825	.000	.682
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	217760.854	850	256.189			
	Greenhouse-Geisser	217760.854	582.830	373.626			
	Huynh-Feldt	217760.854	596.284	365.196			
	Lower-bound	217760.854	170.000	1280.946			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	80.322	.890	78.564	82.079
ESFF	96.556	1.042	94.498	98.613
ADIF	42.684	1.516	39.692	45.676
AYOF	70.550	.737	69.095	72.004
SUEF	41.263	1.143	39.008	43.519
REOF	88.678	1.211	86.287	91.070

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-16.234*	1.202	.000	-19.812	-12.656
	3	37.637*	2.071	.000	31.471	43.804
	4	9.772*	1.148	.000	6.355	13.188
	5	39.058*	1.605	.000	34.281	43.836
	6	-8.357*	1.623	.000	-13.188	-3.525
2	1	16.234*	1.202	.000	12.656	19.812
	3	53.871*	2.288	.000	47.060	60.683
	4	26.006*	1.232	.000	22.336	29.675
	5	55.292*	1.900	.000	49.635	60.950
	6	7.877*	1.484	.000	3.459	12.295
3	1	-37.637*	2.071	.000	-43.804	-31.471
	2	-53.871*	2.288	.000	-60.683	-47.060
	4	-27.865*	1.851	.000	-33.377	-22.354
	5	1.421	1.878	1.000	-4.169	7.011
	6	-45.994*	2.192	.000	-52.521	-39.467
4	1	-9.772*	1.148	.000	-13.188	-6.355
	2	-26.006*	1.232	.000	-29.675	-22.336
	3	27.865*	1.851	.000	22.354	33.377
	5	29.287*	1.319	.000	25.361	33.212
	6	-18.129*	1.654	.000	-23.052	-13.205
5	1	-39.058*	1.605	.000	-43.836	-34.281
	2	-55.292*	1.900	.000	-60.950	-49.635
	3	-1.421	1.878	1.000	-7.011	4.169
	4	-29.287*	1.319	.000	-33.212	-25.361
	6	-47.415*	1.972	.000	-53.285	-41.545
6	1	8.357*	1.623	.000	3.525	13.188
	2	-7.877*	1.484	.000	-12.295	-3.459
	3	45.994*	2.192	.000	39.467	52.521
	4	18.129*	1.654	.000	13.205	23.052
	5	47.415*	1.972	.000	41.545	53.285

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Procedencia: Extranjero

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	41922.380	5	8384.476	24.275	.000	.588
	Greenhouse-Geisser	41922.380	2.802	14962.339	24.275	.000	.588
	Huynh-Feldt	41922.380	3.411	12289.429	24.275	.000	.588
	Lower-bound	41922.380	1.000	41922.380	24.275	.000	.588
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	29358.120	85	345.390			
	Greenhouse-Geisser	29358.120	47.632	616.358			
	Huynh-Feldt	29358.120	57.991	506.250			
	Lower-bound	29358.120	17.000	1726.948			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	77.222	2.844	71.222	83.223
ESFF	101.556	3.458	94.260	108.851
ADIF	39.611	3.787	31.621	47.601
AYOF	73.389	2.044	69.077	77.701
SUEF	52.333	5.885	39.918	64.749
REOF	75.833	4.772	65.765	85.902

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-24.333*	3.354	.000	-35.771	-12.896
	3	37.611*	5.977	.000	17.230	57.993
	4	3.833	2.475	1.000	-4.607	12.274
	5	24.889*	7.139	.042	.545	49.233
	6	1.389	6.369	1.000	-20.330	23.108
2	1	24.333*	3.354	.000	12.896	35.771
	3	61.944*	6.138	.000	41.014	82.875
	4	28.167*	3.635	.000	15.772	40.562
	5	49.222*	8.529	.000	20.136	78.309
	6	25.722*	5.771	.005	6.043	45.401
3	1	-37.611*	5.977	.000	-57.993	-17.230
	2	-61.944*	6.138	.000	-82.875	-41.014
	4	-33.778*	4.717	.000	-49.864	-17.691
	5	-12.722	7.180	1.000	-37.206	11.762
	6	-36.222*	5.863	.000	-56.217	-16.228
4	1	-3.833	2.475	1.000	-12.274	4.607
	2	-28.167*	3.635	.000	-40.562	-15.772
	3	33.778*	4.717	.000	17.691	49.864
	5	21.056	6.437	.068	-.898	43.009
	6	-2.444	6.185	1.000	-23.537	18.648
5	1	-24.889*	7.139	.042	-49.233	-.545
	2	-49.222*	8.529	.000	-78.309	-20.136
	3	12.722	7.180	1.000	-11.762	37.206
	4	-21.056	6.437	.068	-43.009	.898
	6	-23.500	9.286	.323	-55.167	8.167
6	1	-1.389	6.369	1.000	-23.108	20.330
	2	-25.722*	5.771	.005	-45.401	-6.043
	3	36.222*	5.863	.000	16.228	56.217
	4	2.444	6.185	1.000	-18.648	23.537
	5	23.500	9.286	.323	-8.167	55.167

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Género: Masculino

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	579781.865	5	115956.373	362.467	.000	.538
	Greenhouse-Geisser	579781.865	3.378	171642.249	362.467	.000	.538
	Huynh-Feldt	579781.865	3.419	169555.610	362.467	.000	.538
	Lower-bound	579781.865	1.000	579781.865	362.467	.000	.538
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	497458.135	1555	319.909			
	Greenhouse-Geisser	497458.135	1050.512	473.539			
	Huynh-Feldt	497458.135	1063.440	467.782			
	Lower-bound	497458.135	311.000	1599.544			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	81.407	.699	80.033	82.782
ESFF	94.160	.893	92.404	95.916
ADIF	44.686	1.128	42.467	46.905
AYOF	72.833	.528	71.795	73.872
SUEF	49.160	1.023	47.147	51.174
REOF	77.830	1.116	75.634	80.026

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-12.753*	.997	.000	-15.702	-9.804
	3	36.721*	1.507	.000	32.264	41.179
	4	8.574*	.823	.000	6.138	11.009
	5	32.247*	1.387	.000	28.143	36.350
	6	3.577	1.482	.245	-.806	7.960
2	1	12.753*	.997	.000	9.804	15.702
	3	49.474*	1.837	.000	44.041	54.907
	4	21.327*	1.000	.000	18.369	24.285
	5	45.000*	1.653	.000	40.111	49.889
	6	16.330*	1.346	.000	12.350	20.311
3	1	-36.721*	1.507	.000	-41.179	-32.264
	2	-49.474*	1.837	.000	-54.907	-44.041
	4	-28.147*	1.326	.000	-32.069	-24.226
	5	-4.474*	1.473	.039	-8.832	-.117
	6	-33.144*	1.782	.000	-38.417	-27.872
4	1	-8.574*	.823	.000	-11.009	-6.138
	2	-21.327*	1.000	.000	-24.285	-18.369
	3	28.147*	1.326	.000	24.226	32.069
	5	23.673*	1.131	.000	20.328	27.018
	6	-4.997*	1.443	.009	-9.264	-.729
5	1	-32.247*	1.387	.000	-36.350	-28.143
	2	-45.000*	1.653	.000	-49.889	-40.111
	3	4.474*	1.473	.039	.117	8.832
	4	-23.673*	1.131	.000	-27.018	-20.328
	6	-28.670*	1.821	.000	-34.057	-23.283
6	1	-3.577	1.482	.245	-7.960	.806
	2	-16.330*	1.346	.000	-20.311	-12.350
	3	33.144*	1.782	.000	27.872	38.417
	4	4.997*	1.443	.009	.729	9.264
	5	28.670*	1.821	.000	23.283	34.057

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Género: Femenino

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	491338.278	5	98267.656	319.442	.000	.579
	Greenhouse-Geisser	491338.278	3.305	148644.077	319.442	.000	.579
	Huynh-Feldt	491338.278	3.359	146277.227	319.442	.000	.579
	Lower-bound	491338.278	1.000	491338.278	319.442	.000	.579
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	356842.222	1160	307.623			
	Greenhouse-Geisser	356842.222	766.869	465.324			
	Huynh-Feldt	356842.222	779.277	457.914			
	Lower-bound	356842.222	232.000	1538.113			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	82.652	.764	81.147	84.158
ESFF	94.700	.829	93.066	96.333
ADIF	44.506	1.368	41.811	47.202
AYOF	71.639	.677	70.306	72.973
SUEF	46.021	1.131	43.792	48.251
REOF	80.536	1.312	77.952	83.121

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-12.047*	.890	.000	-14.688	-9.406
	3	38.146*	1.860	.000	32.630	43.662
	4	11.013*	.940	.000	8.226	13.800
	5	36.631*	1.428	.000	32.395	40.867
	6	2.116	1.710	1.000	-2.957	7.188
2	1	12.047*	.890	.000	9.406	14.688
	3	50.193*	2.003	.000	44.253	56.133
	4	23.060*	.978	.000	20.159	25.961
	5	48.678*	1.588	.000	43.969	53.387
	6	14.163*	1.564	.000	9.523	18.803
3	1	-38.146*	1.860	.000	-43.662	-32.630
	2	-50.193*	2.003	.000	-56.133	-44.253
	4	-27.133*	1.702	.000	-32.181	-22.085
	5	-1.515	1.890	1.000	-7.122	4.092
	6	-36.030*	1.972	.000	-41.878	-30.182
4	1	-11.013*	.940	.000	-13.800	-8.226
	2	-23.060*	.978	.000	-25.961	-20.159
	3	27.133*	1.702	.000	22.085	32.181
	5	25.618*	1.241	.000	21.937	29.299
	6	-8.897*	1.753	.000	-14.096	-3.698
5	1	-36.631*	1.428	.000	-40.867	-32.395
	2	-48.678*	1.588	.000	-53.387	-43.969
	3	1.515	1.890	1.000	-4.092	7.122
	4	-25.618*	1.241	.000	-29.299	-21.937
	6	-34.515*	2.145	.000	-40.877	-28.153
6	1	-2.116	1.710	1.000	-7.188	2.957
	2	-14.163*	1.564	.000	-18.803	-9.523
	3	36.030*	1.972	.000	30.182	41.878
	4	8.897*	1.753	.000	3.698	14.096
	5	34.515*	2.145	.000	28.153	40.877

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.



## Edad: De 15 a 17 años

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	204408.122	5	40881.624	122.663	.000	.407
	Greenhouse-Geisser	204408.122	3.337	61248.941	122.663	.000	.407
	Huynh-Feldt	204408.122	3.408	59972.738	122.663	.000	.407
	Lower-bound	204408.122	1.000	204408.122	122.663	.000	.407
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	298288.878	895	333.284			
	Greenhouse-Geisser	298288.878	597.383	499.326			
	Huynh-Feldt	298288.878	610.095	488.922			
	Lower-bound	298288.878	179.000	1666.418			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	81.728	.951	79.850	83.605
ESFF	89.233	1.122	87.020	91.447
ADIF	50.556	1.636	47.328	53.783
AYOF	73.644	.774	72.118	75.171
SUEF	54.617	1.309	52.033	57.200
REOF	70.356	1.452	67.491	73.220

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-7.506*	1.164	.000	-10.969	-4.042
	3	31.172*	2.211	.000	24.593	37.751
	4	8.083*	1.072	.000	4.895	11.272
	5	27.111*	1.784	.000	21.804	32.418
	6	11.372*	2.029	.000	5.336	17.408
2	1	7.506*	1.164	.000	4.042	10.969
	3	38.678*	2.549	.000	31.094	46.262
	4	15.589*	1.195	.000	12.034	19.143
	5	34.617*	1.923	.000	28.895	40.338
	6	18.878*	1.961	.000	13.044	24.711
3	1	-31.172*	2.211	.000	-37.751	-24.593
	2	-38.678*	2.549	.000	-46.262	-31.094
	4	-23.089*	2.046	.000	-29.177	-17.001
	5	-4.061	2.252	1.000	-10.760	2.638
	6	-19.800*	2.155	.000	-26.211	-13.389
4	1	-8.083*	1.072	.000	-11.272	-4.895
	2	-15.589*	1.195	.000	-19.143	-12.034
	3	23.089*	2.046	.000	17.001	29.177
	5	19.028*	1.482	.000	14.618	23.437
	6	3.289	1.972	1.000	-2.579	9.157
5	1	-27.111*	1.784	.000	-32.418	-21.804
	2	-34.617*	1.923	.000	-40.338	-28.895
	3	4.061	2.252	1.000	-2.638	10.760
	4	-19.028*	1.482	.000	-23.437	-14.618
	6	-15.739*	2.324	.000	-22.652	-8.826
6	1	-11.372*	2.029	.000	-17.408	-5.336
	2	-18.878*	1.961	.000	-24.711	-13.044
	3	19.800*	2.155	.000	13.389	26.211
	4	-3.289	1.972	1.000	-9.157	2.579
	5	15.739*	2.324	.000	8.826	22.652

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Edad: De 18 a 20 años

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	404116.182	5	80823.236	269.404	.000	.606
	Greenhouse-Geisser	404116.182	3.358	120338.313	269.404	.000	.606
	Huynh-Feldt	404116.182	3.432	117756.933	269.404	.000	.606
	Lower-bound	404116.182	1.000	404116.182	269.404	.000	.606
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	262506.485	875	300.007			
	Greenhouse-Geisser	262506.485	587.679	446.683			
	Huynh-Feldt	262506.485	600.562	437.101			
	Lower-bound	262506.485	175.000	1500.037			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	83.398	.910	81.601	85.195
ESFF	95.000	1.007	93.013	96.987
ADIF	42.051	1.420	39.248	44.854
AYOF	72.267	.761	70.765	73.769
SUEF	45.972	1.285	43.436	48.507
REOF	81.313	1.560	78.233	84.392

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-11.602*	1.071	.000	-14.789	-8.415
	3	41.347*	1.998	.000	35.400	47.294
	4	11.131*	1.115	.000	7.811	14.450
	5	37.426*	1.761	.000	32.186	42.666
	6	2.085	2.005	1.000	-3.881	8.052
2	1	11.602*	1.071	.000	8.415	14.789
	3	52.949*	2.194	.000	46.419	59.479
	4	22.733*	1.203	.000	19.152	26.314
	5	49.028*	1.942	.000	43.250	54.807
	6	13.688*	1.853	.000	8.174	19.201
3	1	-41.347*	1.998	.000	-47.294	-35.400
	2	-52.949*	2.194	.000	-59.479	-46.419
	4	-30.216*	1.728	.000	-35.360	-25.072
	5	-3.920	1.879	.576	-9.514	1.673
	6	-39.261*	2.299	.000	-46.105	-32.418
4	1	-11.131*	1.115	.000	-14.450	-7.811
	2	-22.733*	1.203	.000	-26.314	-19.152
	3	30.216*	1.728	.000	25.072	35.360
	5	26.295*	1.409	.000	22.104	30.487
	6	-9.045*	2.081	.000	-15.240	-2.851
5	1	-37.426*	1.761	.000	-42.666	-32.186
	2	-49.028*	1.942	.000	-54.807	-43.250
	3	3.920	1.879	.576	-1.673	9.514
	4	-26.295*	1.409	.000	-30.487	-22.104
	6	-35.341*	2.459	.000	-42.658	-28.024
6	1	-2.085	2.005	1.000	-8.052	3.881
	2	-13.688*	1.853	.000	-19.201	-8.174
	3	39.261*	2.299	.000	32.418	46.105
	4	9.045*	2.081	.000	2.851	15.240
	5	35.341*	2.459	.000	28.024	42.658

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Edad: De 21 años o más

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	513545.973	5	102709.195	398.040	.000	.679
	Greenhouse-Geisser	513545.973	3.641	141049.844	398.040	.000	.679
	Huynh-Feldt	513545.973	3.722	137987.427	398.040	.000	.679
	Lower-bound	513545.973	1.000	513545.973	398.040	.000	.679
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	242554.861	940	258.037			
	Greenhouse-Geisser	242554.861	684.486	354.361			
	Huynh-Feldt	242554.861	699.677	346.667			
	Lower-bound	242554.861	188.000	1290.185			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	80.783	.818	79.169	82.397
ESFF	98.735	.983	96.797	100.674
ADIF	41.328	1.370	38.625	44.031
AYOF	71.116	.634	69.866	72.367
SUEF	43.063	1.219	40.658	45.469
REOF	85.042	1.194	82.687	87.398

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-17.952*	1.188	.000	-21.484	-14.421
	3	39.455*	1.811	.000	34.071	44.839
	4	9.667*	1.036	.000	6.586	12.747
	5	37.720*	1.577	.000	33.031	42.408
	6	-4.259	1.612	.134	-9.052	.533
2	1	17.952*	1.188	.000	14.421	21.484
	3	57.407*	2.066	.000	51.266	63.549
	4	27.619*	1.127	.000	24.269	30.970
	5	55.672*	1.879	.000	50.086	61.258
	6	13.693*	1.460	.000	9.351	18.035
3	1	-39.455*	1.811	.000	-44.839	-34.071
	2	-57.407*	2.066	.000	-63.549	-51.266
	4	-29.788*	1.631	.000	-34.639	-24.938
	5	-1.735	1.928	1.000	-7.469	3.998
	6	-43.714*	2.042	.000	-49.786	-37.643
4	1	-9.667*	1.036	.000	-12.747	-6.586
	2	-27.619*	1.127	.000	-30.970	-24.269
	3	29.788*	1.631	.000	24.938	34.639
	5	28.053*	1.380	.000	23.951	32.155
	6	-13.926*	1.523	.000	-18.455	-9.396
5	1	-37.720*	1.577	.000	-42.408	-33.031
	2	-55.672*	1.879	.000	-61.258	-50.086
	3	1.735	1.928	1.000	-3.998	7.469
	4	-28.053*	1.380	.000	-32.155	-23.951
	6	-41.979*	2.034	.000	-48.026	-35.932
6	1	4.259	1.612	.134	-.533	9.052
	2	-13.693*	1.460	.000	-18.035	-9.351
	3	43.714*	2.042	.000	37.643	49.786
	4	13.926*	1.523	.000	9.396	18.455
	5	41.979*	2.034	.000	35.932	48.026

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Afiliación religiosa: Adventista

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	1049205.535	5	209841.107	719.635	.000	.616
	Greenhouse-Geisser	1049205.535	3.499	299900.859	719.635	.000	.616
	Huynh-Feldt	1049205.535	3.529	297274.662	719.635	.000	.616
	Lower-bound	1049205.535	1.000	1049205.535	719.635	.000	.616
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	653169.798	2240	291.594			
	Greenhouse-Geisser	653169.798	1567.332	416.740			
	Huynh-Feldt	653169.798	1581.178	413.091			
	Lower-bound	653169.798	448.000	1457.968			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	81.719	.564	80.610	82.829
ESFF	96.051	.640	94.794	97.309
ADIF	42.686	.942	40.835	44.537
AYOF	71.902	.451	71.016	72.788
SUEF	45.212	.805	43.629	46.794
REOF	82.514	.884	80.777	84.251

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-14.332*	.747	.000	-16.536	-12.128
	3	39.033*	1.276	.000	35.268	42.799
	4	9.817*	.693	.000	7.773	11.862
	5	36.508*	1.060	.000	33.380	39.635
	6	-.795	1.171	1.000	-4.252	2.661
2	1	14.332*	.747	.000	12.128	16.536
	3	53.365*	1.421	.000	49.172	57.558
	4	24.149*	.753	.000	21.927	26.372
	5	50.840*	1.210	.000	47.268	54.411
	6	13.537*	1.048	.000	10.443	16.630
3	1	-39.033*	1.276	.000	-42.799	-35.268
	2	-53.365*	1.421	.000	-57.558	-49.172
	4	-29.216*	1.129	.000	-32.547	-25.885
	5	-2.526	1.289	.761	-6.330	1.278
	6	-39.829*	1.408	.000	-43.983	-35.674
4	1	-9.817*	.693	.000	-11.862	-7.773
	2	-24.149*	.753	.000	-26.372	-21.927
	3	29.216*	1.129	.000	25.885	32.547
	5	26.690*	.881	.000	24.091	29.289
	6	-10.612*	1.169	.000	-14.062	-7.163
5	1	-36.508*	1.060	.000	-39.635	-33.380
	2	-50.840*	1.210	.000	-54.411	-47.268
	3	2.526	1.289	.761	-1.278	6.330
	4	-26.690*	.881	.000	-29.289	-24.091
	6	-37.303*	1.453	.000	-41.592	-33.014
6	1	.795	1.171	1.000	-2.661	4.252
	2	-13.537*	1.048	.000	-16.630	-10.443
	3	39.829*	1.408	.000	35.674	43.983
	4	10.612*	1.169	.000	7.163	14.062
	5	37.303*	1.453	.000	33.014	41.592

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.



## Afiliación religiosa: Otra religión

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	73459.714	5	14691.943	49.771	.000	.375
	Greenhouse-Geisser	73459.714	2.820	26048.318	49.771	.000	.375
	Huynh-Feldt	73459.714	2.930	25075.403	49.771	.000	.375
	Lower-bound	73459.714	1.000	73459.714	49.771	.000	.375
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	122503.952	415	295.190			
	Greenhouse-Geisser	122503.952	234.071	523.362			
	Huynh-Feldt	122503.952	243.153	503.815			
	Lower-bound	122503.952	83.000	1475.951			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

#### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	83.143	1.370	80.418	85.867
ESFF	86.464	1.776	82.932	89.996
ADIF	54.060	2.202	49.679	58.440
AYOF	74.024	1.177	71.682	76.365
SUEF	59.750	1.720	56.329	63.171
REOF	62.560	1.830	58.920	66.199

### Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-3.321	1.452	.371	-7.711	1.068
	3	29.083*	3.093	.000	19.735	38.432
	4	9.119*	1.469	.000	4.679	13.559
	5	23.393*	2.670	.000	15.323	31.463
	6	20.583*	2.804	.000	12.110	29.057
2	1	3.321	1.452	.371	-1.068	7.711
	3	32.405*	3.702	.000	21.217	43.593
	4	12.440*	1.703	.000	7.292	17.589
	5	26.714*	2.749	.000	18.406	35.023
	6	23.905*	3.198	.000	14.239	33.570
3	1	-29.083*	3.093	.000	-38.432	-19.735
	2	-32.405*	3.702	.000	-43.593	-21.217
	4	-19.964*	2.948	.000	-28.875	-11.053
	5	-5.690	2.999	.919	-14.755	3.374
	6	-8.500*	2.385	.009	-15.709	-1.291
4	1	-9.119*	1.469	.000	-13.559	-4.679
	2	-12.440*	1.703	.000	-17.589	-7.292
	3	19.964*	2.948	.000	11.053	28.875
	5	14.274*	2.233	.000	7.525	21.022
	6	11.464*	2.671	.001	3.390	19.538
5	1	-23.393*	2.670	.000	-31.463	-15.323
	2	-26.714*	2.749	.000	-35.023	-18.406
	3	5.690	2.999	.919	-3.374	14.755
	4	-14.274*	2.233	.000	-21.022	-7.525
	6	-2.810	2.593	1.000	-10.646	5.027
6	1	-20.583*	2.804	.000	-29.057	-12.110
	2	-23.905*	3.198	.000	-33.570	-14.239
	3	8.500*	2.385	.009	1.291	15.709
	4	-11.464*	2.671	.001	-19.538	-3.390
	5	2.810	2.593	1.000	-5.027	10.646

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## Afiliación religiosa: No religioso

### General Linear Model

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Dependent Variable
1	HABF
2	ESFF
3	ADIF
4	AYOF
5	SUEF
6	REOF

#### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
FACTOR1	Sphericity Assumed	12064.236	5	2412.847	8.837	.000	.445
	Greenhouse-Geisser	12064.236	3.420	3527.815	8.837	.000	.445
	Huynh-Feldt	12064.236	5.000	2412.847	8.837	.000	.445
	Lower-bound	12064.236	1.000	12064.236	8.837	.013	.445
Error(FACTOR1)	Sphericity Assumed	15017.264	55	273.041			
	Greenhouse-Geisser	15017.264	37.617	399.212			
	Huynh-Feldt	15017.264	55.000	273.041			
	Lower-bound	15017.264	11.000	1365.206			

### Estimated Marginal Means

#### FACTOR1

##### Estimates

Measure: MEASURE\_1

FACTOR1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
HABF	81.750	3.713	73.577	89.923
ESFF	87.750	4.838	77.101	98.399
ADIF	50.417	4.588	40.318	60.515
AYOF	76.167	2.738	70.140	82.193
SUEF	61.833	5.307	50.153	73.514
REOF	62.000	4.457	52.191	71.809

**Pairwise Comparisons**

Measure: MEASURE\_1

(I) FACTOR1	(J) FACTOR1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-6.000	5.074	1.000	-24.916	12.916
	3	31.333*	6.679	.010	6.431	56.235
	4	5.583	4.335	1.000	-10.580	21.747
	5	19.917	8.379	.550	-11.322	51.155
	6	19.750	6.099	.118	-2.989	42.489
2	1	6.000	5.074	1.000	-12.916	24.916
	3	37.333*	8.557	.017	5.431	69.235
	4	11.583	5.365	.807	-8.418	31.584
	5	25.917	8.417	.157	-5.463	57.296
	6	25.750	7.474	.082	-2.116	53.616
3	1	-31.333*	6.679	.010	-56.235	-6.431
	2	-37.333*	8.557	.017	-69.235	-5.431
	4	-25.750*	5.656	.012	-46.836	-4.664
	5	-11.417	6.979	1.000	-37.436	14.602
	6	-11.583	6.392	1.000	-35.414	12.247
4	1	-5.583	4.335	1.000	-21.747	10.580
	2	-11.583	5.365	.807	-31.584	8.418
	3	25.750*	5.656	.012	4.664	46.836
	5	14.333	6.098	.577	-8.402	37.069
	6	14.167	6.547	.800	-10.242	38.575
5	1	-19.917	8.379	.550	-51.155	11.322
	2	-25.917	8.417	.157	-57.296	5.463
	3	11.417	6.979	1.000	-14.602	37.436
	4	-14.333	6.098	.577	-37.069	8.402
	6	-.167	7.467	1.000	-28.006	27.672
6	1	-19.750	6.099	.118	-42.489	2.989
	2	-25.750	7.474	.082	-53.616	2.116
	3	11.583	6.392	1.000	-12.247	35.414
	4	-14.167	6.547	.800	-38.575	10.242
	5	.167	7.467	1.000	-27.672	28.006

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## APÉNDICE J

### ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO: SALIDAS COMPUTARIZADAS

## T-Test (Apareados)

### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	HABE	73.6844	545	15.2541	.6534
	HABF	81.9394	545	12.0600	.5166
Pair 2	ESFE	82.7064	545	12.6122	.5402
	ESFF	94.3908	545	14.5068	.6214
Pair 3	ADIE	88.1394	545	19.4292	.8323
	ADIF	44.6092	545	20.3200	.8704
Pair 4	AYOE	67.3761	545	12.7556	.5464
	AYOF	72.3229	545	9.7761	.4188
Pair 5	SUEE	34.5523	545	16.9596	.7265
	SUEF	47.8183	545	17.7869	.7619
Pair 6	REOE	73.6275	545	20.1124	.8615
	REOF	78.9872	545	19.8721	.8512

### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	HABE & HABF	545	.362	.000
Pair 2	ESFE & ESFF	545	.472	.000
Pair 3	ADIE & ADIF	545	-.231	.000
Pair 4	AYOE & AYOF	545	.462	.000
Pair 5	SUEE & SUEF	545	.679	.000
Pair 6	REOE & REOF	545	.739	.000

### Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	HABE - HABF	-8.2550	15.6535	.6705	-9.5722	-6.9379	-12.311	544	.000
Pair 2	ESFE - ESFF	-11.6844	14.0224	.6007	-12.8643	-10.5045	-19.453	544	.000
Pair 3	ADIE - ADIF	43.5303	31.1935	1.3362	40.9056	46.1550	32.578	544	.000
Pair 4	AYOE - AYOF	-4.9468	11.9564	.5122	-5.9528	-3.9407	-9.659	544	.000
Pair 5	SUEE - SUEF	-13.2661	13.9311	.5967	-14.4383	-12.0939	-22.231	544	.000
Pair 6	REOE - REOF	-5.3596	14.4536	.6191	-6.5758	-4.1435	-8.657	544	.000

## LISTA DE REFERENCIAS

- Acosta Bustillo, A. A. (2002). Las escuelas de los profetas: modelo de educación para los cristianos de todas las épocas. *Christ in the Classroom*, 29, 1-16.
- Aikawa, A., Mishima, K. y Matsumoto, T. (1985). Effects of causal attributions on an achievement test of students: An examination of Weiner's causal attribution model of motivation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 33(3), 195-204.
- Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Almeida, M. y Kanekar, S. (1989). Causal attributions for success and failure as a function of sex and job status in India. *Irish Journal of Psychology*, 10(1), 1-10.
- Alvaro, J. L. y Garrido, A. (2003). *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Allport, G. W. y Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.
- Anderson, R. H., Anderson, K., Fleming, D. E. y Kinghorn, E. (1984). A multidimensional test of the attributional reformation of learned helplessness. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22(3), 211-213.
- Andreu, J. M., Arango-Lasprilla, J. C., González, E., Castrillón, D., Valencia, O. L., Porras, J. et al. (2002). Diferencias culturales y de género en la representación social de la agresión: comparación entre estudiantes españoles y colombianos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 93-100.
- Andreu Rodríguez, J. M., Peña Fernández, M. E. y Graña Gómez, J. L. (2000). Estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 1(0), 11-24.
- Andrykowski, M. A. (2001). Posttraumatic growth following breast cancer: A controlled comparison study. *Health Psychology*, 20(3), 176-185.
- Armbrister, R. C. (2000). A cross-cultural comparison of student social attribution. *Dissertation Abstracts International*, 61(1-A), 81. Resumen recuperado el 10 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.

- Armbrister, R. C., McCallum, S. y Lee, H. D. (2002). A cross-cultural comparison of student social attributions. *Psychology in the Schools*, 39(1), 39-49.
- Artiles, J. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos: un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala [Versión electrónica], *RELIEVE*, 4(1). Recuperado el 13 de noviembre de 2003, de <http://www.uv.es/relieve/v4n1/relieve4n12.htm>
- Asonibare, B. (1986). Personal control and religious differences in selected secondary school students in Ilorin. *Nigerian Journal of Guidance and Counseling*, 2(2), 95-102.
- Ayala Aguirre, F. G. (2003). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.
- Báez, M. R. (1999). *Ley general de educación comentada*. México: Pac.
- Bandalos, D. L., Yates, K. y Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. En Roy F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology. Key readings in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En Pervin, Lawrence A. y John, Oliver P. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154-196). New York: Guilford Press.
- Barba, B. y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Batson, C. D. y Ventis, W. L. (1982). *The religious experience: A social psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Bell, S. M. y McCallum, R. 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.
- Benson, P. y Spilka, B. (1973). God image as a function of self-esteem and locus of control. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 12, 297-310.
- Bernt, F. M. (1999). Religious commitment, attributional style, and gender as predictors of undergraduate volunteer behavior and attitudes. *Journal of Psychology and Theology*, 27, 261-272.



- Beyer, S. (1999). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 17(4), 346-358.
- Birenbaum M. y Kraemer, R. (1995). Gender and ethnic-group differences in causal attributions for success and failure in mathematics and language examinations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(4), 342-359.
- Bisquerra, A. R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- 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.
- Bornestein, M. H., Haynes, O.M., Azuma, H., Galperín, C., Mital, S., Ogino, M., et al. (1997). A cross-national study of self-evaluations in parenting Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan and United States. *Developmental Psychology*, 34(4), 662-676.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 53-60.
- Brady, J. L., Guy, J. D., Poelstra, P. L. y Brokaw, B. F. (1999). Vicarious traumatization, spirituality, and the treatment of sexual abuse survivors: A nation survey of women psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 30(4), 386-393.
- Brown, S. C. (2003). An attributional approach to understanding teacher's use of consultation: The role of problem type, perceived controllability, and attributional style (Tesis doctoral, Universidad del Sur de Carolina, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 64, 1475.
- Bryan, T. H. (1986). Self-concept and attributions of the learning disabled. *Learning Disabilities Focus*, 1(2), 82-89.
- Buendía, E. L., Colàs Bravo, M. P. y Hernández, P. F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Cadwallader, E. M. (1995). *Filosofía básica de la educación adventista*. Libertador San Martín, entre Ciudad Ríos Argentina: Centro de Investigación White.
- Campbell, J. R. (1991). The roots of gender inequity in technical areas. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 251-264.
- Camuñas, N., Cano Vindel, A., Pérez Nieto, M. A. e Iruarrizaga, D. I. (2000). Atribuciones causales ante exámenes: un nuevo inventario. *Boletín de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés*, 14, 15-21.

- Camuñas, N., Cano Vindel, A., Pérez Nieto, M. A. y González Ordi, H. G. (2002). Inventario de atribuciones causales ante exámenes-IACE-: propiedades psicométricas. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 183-192.
- Carr, M. y Kurtz, B. E. (1991). Teacher's perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 197-206.
- Carr, R. E. (1999). *Hijos con carácter*. México: Diana.
- Castejón Costa, J. L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(3), 293-305.
- Castro Zamudio, S., Godoy Ávila, A. y Rodríguez Naranjo, C. (2000, junio). Entrenamiento atribucional en la conducta adictiva al tabaco. *Boletín de Psicología*, 67, 7-26.
- Caya, M. D. (2002). Attributions, self-concept, and achievement: An investigation of causal predominance. *Dissertation Abstracts International*, 62(11-B), 5401. Resumen recuperado el 12 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Chambers, B. y Abrame, C. P. (1991). The relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions, and affect. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 140-146.
- Chandler, T. A., Sook Lee, M. y Pengilly, J. W. (1997). Self-esteem and causal attributions. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123(4), 479-471.
- Chandler, T. M., Shama, D. D., Wolf, F. M. y Planchard, S. K. (1981). Multiattributorial causality for social affiliation across five cross-national samples. *Journal of Psychology*, 107(2), 219-230.
- Choi, I., Nisbett, R. E. y Norenzayan, A., (1999). Causal attribution across cultures variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63.
- Clock, J. A. (2000). A comparison study of self-efficacy and attributions for success or failure of the high school dropout and stay-in student. *Dissertation abstracts international*, 61(2-A), 556. Resumen recuperado el 10 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Cohen, J. R. y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- Compromiso total con Dios. (1998). Declaración sobre la responsabilidad espiritual de la familia de la fe. *Revista de Educación Adventista*, 9, 32.

- Conde Vieitez, J. A. (2003). *Psicología social: Cómo influimos en el pensamiento y la conducta de los demás*. Madrid: Pirámide.
- Cooley, E. J. y Ayres, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of non-handicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*(3), 174-178.
- Corby, J. E. (2003). Missionary ministry satisfaction predictors: How spiritual attribution influences the effects of stress on family communication and satisfaction (Tesis Doctoral, Universidad de Syracuse, 2003). *Dissertation Abstracts International, 64*, 678.
- Craig, G. J. y Baucum D. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.
- Crump, T. A. (2004). Psychological and sociocultural correlates of achievement motivation in adolescent females. *Dissertation Abstracts International, 64*(9-B), 4610. Resumen recuperado el 20 de noviembre del 2005 de la base de datos PsycINFO.
- Crystal, D. S. y DeBell, M. (2002). Sources of civic orientation among American youth: Trust, religious valuation, and attributions of responsibility. *Political Psychology, 23*, 113-132.
- Davis, M. H. y Stephan, W. G. (1980). Attribution for exam performance. *Journal of Applied Social Psychology, 10*(3), 235-248.
- De Gómez, G. L. (2002). *Vivencias y reflexiones sobre educación cristiana*. Santo Domingo: El Remanente.
- De la Orden Hoz, A. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- De la Torre Ramírez, C. y Ávila, A. G. (2003). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología, 20*(2), 237-246.
- Dempsey, D. J. (2002). Cognitive-complexity and coping style: The impact of cognitive complexity on attributional style and coping behaviors (Tesis Doctoral, Universidad Colorado State, 2002). *Dissertations Abstracts International, 63*, 4365.
- Devantier, C.L. (1997). Religious problem-solving style as a function of spiritual well-being, locus of control, and attribution of control to God. *Dissertations Abstracts International, 57*(9-B), 5914. Resumen recuperado el 1 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Diaz, A. A. (2002). Attributional fairness theory: The cognitive precursors of organizational justice judgments (Disertación Doctoral, Universidad de Ohio, 2002). *Dissertation Abstracts International, 63*, 2096.

- Dobson, (1998). *Cómo criar a un niño de voluntad firme*. Miami: Unilit.
- Docampo Chiaromonte, M. M. (1999). *Influencia del estilo atribucional interno-externo en la vulnerabilidad a la indefensión aprendida y su efecto sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral no publicada, Universidad La Coruña, España.
- Docampo Chiaromonte, M. M. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 14(3), 572-576.
- Dorsch, F. (1994). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Ender, P. B. y Bohart, A. C. (1974). Attributions of success and failure. *Psychological Reports*, 35, 275-278.
- Estrada, A. (1998). *La familia: crisis y oportunidades*. Barcelona: CLIE.
- Farrand, M. R. (2002). Gender and achievement in mathematical problem solving and attributions for mathematical achievement in grade three students (Tesis doctoral, Universidad de Windsor, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 41, 899.
- Farfán A. P. (2000). *Manual de educación*. México: Unión Mexicana del Norte.
- Feather, N. T. (1983). Some correlates of attributional style: Depressive symptoms, self-esteem, and protestant ethic values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(1), 125-135.
- Fernández, A. (1990). Atribuciones causales de la repetición escolar. *Revista de Psicología de El Salvador*, 9(36), 187-202.
- Fernández, S. J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Fernández, S. J. (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- Ferreira, M. C., Assmar, L. E., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, B. J. et al. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Fitch, J. L. y Ravlin, E. C. (2005). Willpower and perceived behavioral control: Influences on the intention-behavior relationship and postbehavior attributions. *Social Behavior and Personality*, 33(2), 105-124.
- Flammer, A. y Schmid, D. (2003). Attribution of conditions for school performance. *European Journal of Psychology of Education*, 18(4), 337-355.

- Fraker, F. L. (1986). The impact of entering a high school for the academically talented, on the academic self-concept, social-emotional adjustment, and causal attributions of beginning students. *Dissertation Abstracts International*, 47(3), 834. Resumen recuperado el 12 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Freeman, B. y Schopen, A. (1997). An analysis of troubled youth: An achievement motivation perspective. *Canadian Journal of Counseling*, 3(1), 35-52.
- Frieze, I. y Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal and Personality*, 39(4), 591-605.
- Fullin, C. y Mills, B. D. (1995). Attribution theory in sport: Problems and solutions. Resumen recuperado el 10 de octubre del 2003 de la base de datos ERIC.
- García-Marenko, A. (1990). *Manual para dirigentes de conquistadores adolescentes*. Miami: División Interamericana.
- Genia, V. (2001). Evaluation of the spiritual well-being scale in a sample of college students. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(1), 25-34.
- Gillespie, B., Hopkins, G. y Tyner, S. (2000). Formando estudiantes a prueba de balas. *Revista de Educación Adventista*, 12, 10-14.
- Gómez Bueno, C. (1995). *¿Por qué estudiamos?: Valores atribuidos a la educación por alumnos de secundaria obligatoria* (Informe del CEP de Latina-Carabanchel-Arganzuela, No.EC I/908). Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Good, T. L. y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- González Forteza, C., Andrade Palos, P. y Jiménez Tapia, A. (1997). Recursos psicológicos relacionados con el estrés cotidiano en una muestra de adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 20(1), 27-35.
- Gonzalez Prendes, A. A. (2002). A study of the affects of anger-control group counseling on attributional styles and levels of trait anger in women recovering from alcohol and our drug addiction (Tesis doctoral, Universidad de Wayne, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 3865.
- Gorsuch, R. L. y Smith, C. S. (1983). Attributions of responsibility to God: An interaction of religious beliefs and outcomes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22, 340-352.
- Gregory, R. J. (2001). *Evaluación psicológica: Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.

- Gyles, C. A. (2002). A follow-up study of the self-determination, educational, transitional, and attributional factors associated with employment success of people with blindness and visual impairments in Jamaica, West Indies (Tesis doctoral, Universidad de Columbia, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 3517.
- Habenicht, D. J. (2000). *Enséñales a amar*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- Habenicht, D. y Burton, L. (2005). Cómo conectar a los niños con Dios por medio de la oración y la adoración. *Revista de Educación Adventista*, 21, 4-9.
- Haahes, M. J. (2002). Transformational leadership theories, attribution beliefs, and self-efficacy: A qualitative study of one successful NCAA wrestling coach (Tesis doctoral, Universidad Indiana de Pennsylvania, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 2061.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hau, K. y Salili, F. (1990). Examination result attribution, expectancy and achievement goals among Chinese students in Hong Kong. *Educational Studies*, 16(1), 17-31.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley and Sons.
- Henson, K. T. y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hewstone, M. (1990). The ultimate attribution error? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-335.
- Hirschy, A. J. y Morris, J. R. (2002). Individual differences in attributional style: The relational influence of self-efficacy, self-esteem, and sex role identity. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 183-196.
- Hoge, D. R. (1972). A validated intrinsic religious motivation scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 11, 369-373.
- Hovemyr, M. (1996a). Assessment of the Swedish Religious Orientation Scale in a Polish context. *Journal of Psychology Christianity*, 15(3), 246-257.
- Hovemyr, M. (1996b). *Religious orientation and the attribution of success and failure. An explorative study in different cultural contexts*. Tesis doctoral no publicada, Stockholm University, Stockholm, Suecia.
- Hovemyr, M. (1998a). The attributions of success and failure as related to different patterns of religious orientation. *International Journal for the Psychology of Religion*, 8, 107-124.

- Hovemyr, M. (1998b). Secular and religious attributions of success and failure among Polish students. *Journal of Social Psychology, 138*(2), 149-163.
- Johnson, D. S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of Educational Psychology, 73*(2), 174-180.
- Jong, P. F., Koomen, W. y Mellenbergh, G. H. (1998). Structure of causes for success and failure. A multidimensional scaling analysis of preference judgement. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(5), 718-725.
- Juvonen, J. (1998). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 330-336.
- Kass, J. (2002). The relationship of self-handicapping and self-esteem, to the symptom reporting behavior of primary care patients (Tesis doctoral, Universidad Hofstra, 2002). *Dissertation Abstracts International, 63*, 2995.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 192-238. Resumen recuperado el 9 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist, 28*(2), 107-128.
- Kelly, K. M. (2002). When the actor and the observer are the same person: The effects of self-objectification on self-attribution (Tesis doctoral, Universidad de Minnesota, 2002). *Dissertation Abstracts International, 63*, 3977.
- Kenworthy, J. B. (2003). Explaining the belief in God for self, in-group and out-group targets. *Journal for the Scientific Study of Religion, 42*(1), 137-147.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kim J., Heinemann, A. W., Bode, R. K., Sliwa, J. y King, R.B. (2000). Spirituality, quality of life, and functional recovery after medical rehabilitation. *Rehabilitation Psychology, 45*(4), 365-385.
- Kinderman, P. y Bentall, R. P. (2000). Self-discrepancies and causal attributions: Studies of hypothesized relationships. *British Journal of Clinical Psychology, 39*(3), 255-273.
- Kirschmann, K. y Roehm, A. (1991). Test anxiety, attribution, and school performance with regard to sex and type of school. *Zeitschrift Fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie, 12*(3), 177-184.

- Kivilu, J. M. y Rogers, W. T. (1998). A multi-level analysis of cultural experience and gender influences on causal attributions to perceived performance in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 68(1), 25-37.
- Knight, G. R. (2001). Los objetivos de la educación adventista: una perspectiva histórica. *Revista de Educación Adventista*, 13, 5-10.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: una introducción en la perspectiva cristiana*. Florida: APIA.
- Korniejczuk, V. A. (1994). *Development of the concept of salvation in Argentinean and Paraguayan Seventh-day Adventist children and adolescents from ages 6 to 17 years*. Tesis doctoral no publicada, Andrews University, Berrien Springs, Michigan, EE. UU.
- Krampen, G. y Zinsser, A. (1981). Effects of the transfer to a school for the learning disabled on the self-concept and causal attributions of students. *Zeitschrift Fuer Empirische Paedagogik*, 5(3), 125-135.
- Kun, A. y Weiner, B. (1973). Necessary versus sufficient causal schemata for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 187-191.
- Laffoon, K. S., Jenkins, F. R. y Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 4-21.
- Lannegrand-Willem, L., Labedan, S., Pralong, J. y Dumora, B. (2000). Locus of control and causal attributions of academic success and failure. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 46, 12-25.
- Lara Canto, M. A. y Figueroa Ortiz, M. L. (1991). Estereotipos de género y toma de decisiones en mujeres. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 4(2), 167-174.
- Latta, R. M. y Patten, R. L. (1978). A test of Weiner's attribution theory inertial motivation hypothesis. *Journal of Personality*, 46(2), 383-399.
- Lee, C. S. (2002). Alcoholism and the minority teen: Problems in diagnosis (Tesis Doctoral, New York University, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 1566.
- Lee, S. M. (1999). Gender and achievement level differences in attributions for success and failure situations across subject areas. *Dissertation Abstracts International*, 60(3-A), 647. Resumen recuperado el 12 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Leiber, M. J. y Woodrick, A. C. (1997). Religious beliefs, attributional styles, and adherence to correctional orientations. *Criminal Justice and Behavior*, 24, 495-511.



- Loewenthal, K. (1985). Attribution of religious commitment: Differences between the religious and the nonreligious. *Journal of Social Psychology, 125*(4), 519-520.
- Loewenthal, K. M. y Cornwall, N. (1993). Religiosity and perceived control of life events. *International Journal for the Psychology Religion, 3*(1), 39-45.
- López López, T. (1989). *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los alumnos, padres y profesores*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Laguna, Canarias.
- Lupfer, M. B. y Brock, K. F. (1992). The use of secular and religious attributions to explain everyday behavior. *Journal for the Scientific Study of Religion, 31*(4), 486-503.
- Lupfer, M. B. y De Paola, S. J. (1994). Making secular and religious attributions: The availability hypothesis revisited. *Journal for the Scientific Study of Religion, 33*(2), 162-173.
- Lupfer, M. B. y Layman, E. (1996). Invoking naturalistic and religious attributions: A case of applying the availability heuristic? The representativeness heuristic? *Social Cognition, 14*(1), 55-76.
- Lupfer, M. B. y Tolliver, D. (1996). Explaining life-altering occurrences: A test of the “God-of-the-gaps” hypothesis. *Journal for the Scientific Study of Religion, 35*(4), 379-391.
- Mahalik, J. R. y Lagan, H. D. (2001). Examining masculine gender role conflict and stress in relation to religious orientation and spiritual well-being. *Psychology of Men and Masculinity, 2*(1), 24-33.
- Maldonado, A., Luque, G. y Herrera, A. (1999). Cognición, estilo atribucional y depresión. *Ansiedad y Estrés, 5*(2-3), 161-174. Resumen recuperado el 2 de octubre de 2003 de la base de datos PSICODOC.
- Maltby, J. y Day, L. (2000). Depressive symptoms and religious orientation: Examining the relationship between religiosity and depression within the context of other correlates of depression. *Personality and Individual Differences, 28*, 383-393.
- Mallery, P., Mallery, S. y Gorsuch, R. (2000). A preliminary taxonomy of attributions to God. *International Journal for the Psychology of Religion, 10*(3), 135-156.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1991). Una aproximación atribucional al éxito y fracaso académicos: Patrón de fracaso atributivo/emocional. *Revista de Psicología Social Aplicada, 1*(2-3), 29-53.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1993). Emociones y atribución causal en el éxito y fracaso académicos. *Revista de Psicología Social Aplicada, 3*(3), 43-66.

- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1995a). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1995b). La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1995c). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 235-255.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1997). Self-attribution scale with five causal dimensions. Development and validation. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 7(1), 21-49.
- Manassero, Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1999). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolares [Versión electrónica], *REME*, 3(5). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Manual de escuela sabática. (s.f.). Coral Gables, Florida: Departamento de Escuela Sabática de la División Interamericana.
- Marín, G. (1989). Atribuciones sobre el éxito y el fracaso: Efectos del sexo y de la cultura. *Revista de Psicología Social*, 4(1), 7-12.
- Matthews, L. S. y Conger, R. D. (2004). "He did it on purpose" family correlates of negative attributions about an adolescent sibling. *Journal of Research on Adolescence*, 14(3), 257-284.
- Mcelroy, E. M. (1999). The effect of God image an religious coping on depression, well-being and alcohol use in college students. *Dissertation Abstracts International*, 60, 1862. Resumen recuperado el 1 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- McClun, L. A. y Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-390.
- McCreary, J. B. (2002). Principal leadership's effects on reading achievement: A multilevel study (Tesis doctoral, Universidad de Utah, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 450.
- McGeorge, E. L. (2003). Gender differences in attributions and emotion in helping contexts. *Sex Roles*, 1, 1-11.
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: McGraw-Hill.

- Melgosa, J. (1997). *Nuevo estilo de vida para adolescentes y padres*. Madrid: Safeliz.
- Miner, M. H. y McKnight, J. (1999). Religious attributions: Situational factors and effects on coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 38(2), 274-288.
- Monestere, C. M. (2002). The relationship of identity status, perceived parental explanatory style, and sex to young adult attributional style and attributions for failure (Tesis doctoral, Universidad de Michigan, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 6100.
- Montero Burgos, J. R. (1990). Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(3), 257-269.
- Morris, C. G. y Maisto, A. A. (2001). *Psicología*. México: Prentice-Hall.
- Myers, D. G. (2000). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- Müller, M. (2002). *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Murray, D. W. (2002). *Manual para preceptores capacitados para servir a la juventud* (R. A. Itin, Trad.). Silver Spring, MD, EE. UU.: Departamento de Educación de la Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día. (Trabajo original publicado en 2000).
- Navas, L., Sampascual, G. y Castrejón Costa, J. L. (1995). La teoría atribucional de Weiner y los sesgos atributivos. Hacia la integración de un desencuentro. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 205-218.
- Neff, K. D. y Terry-Schmitt, L. N. (2002). Youths attributions for power related gender differences: Nature, nature or God? *Cognitive Development*, 17(2), 1185-1202.
- Nina, O. C. (2002). *Integración de valores en la educación*. Santo Domingo: El Remanente.
- O'Connell, A. N. y Perez, S. (1982). Fear of success and causal attributions of success and failure in high school and college students. *Journal of Psychology*, 111(1), 141-152.
- O'Ffill, R. W. (2000). *La oración, fuente de poder inagotable*. Florida: APIA.
- Pérez García, A. M. y Sanjuán Suárez, P. (1999). Attributional processes: Dimensional analysis of causal factors. *Boletín de Psicología*, 62, 91-101.
- Pérez García, A. M. y Sanjuán Suárez, P. (2000). Perfiles de personalidad y atribución. Factores causales y dimensiones atributivas. *Boletín de Psicología*, 67, 27-43.

- Perfas, F. B. (2002). Drug abuse: Causal attributions by policy stakeholders (Tesis doctoral, Universidad Adelphi, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 1134.
- Pervin, L. A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Pierson, Ch. T. (2002). Volunteerism in college: Impacts on cognitive outcomes, learning orientations, and educational aspirations (Tesis doctoral, Universidad de Iowa, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 1743.
- Poulou, M. y Norwich, B. (2002). Cognitive emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Powers, S., Choroszy, M. y Douglas, P. (1987). Attributions for success and failure of Japanese-American and Anglo-American university students. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 24(3), 17-23.
- Powers, S., Douglas, P. y Chorozy, M. (1983). The factorial validity of the Multidimensional-Multiattributitional Causality Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 43(2), 611-615.
- Powers, S. y Rossman, M. H. (1983). The reliability and construct validity of the Multidimensional-Multiattributitional Causality Scale. *Education and Psychological Measurement*, 43(4), 1227-1231.
- Powers, S. y Rossman, M. H. (1984). Attributions for success and failure among Anglo, Black, Hispanic, and Native American community college students. *Journal of Psychology*, 117(1), 27-31.
- Power, S. y Wagner, M. J. (1983). Attribution for success and failure of Hispanic and Anglo high school students. *Journal of Instructional Psychology*, 10(4), 171-176.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Proudfoot, W. y Shaver, P. (1975). Attribution theory and the psychology of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14(4), 317-331.
- Quiles, M. N., Leyens, J., Rodríguez, A., Betancor, V. y Rodríguez, R. (2003). El género como criterio de pertenencia grupal y las atribuciones al prejuicio. *Psicothema*, 15(1), 65-70.

- Rapaport, R. J. (1980). Test anxiety and attributional style following success and failure in an achievement situation. *Dissertation Abstracts International*, 40(8-B), 3909-3910. Resumen recuperado el 13 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Reboloso Pacheco, E, y Martínez, E. (1994). Atribuciones del éxito y fracaso de estudiantes universitarios en las relaciones interpersonales y rendimiento académico: Un estudio de su fiabilidad y consistencia. *Psicológica: Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 15(3), 363-380.
- Reboloso Pacheco, E. y Reboloso Pacheco, J. R. (1994). Perfiles de atribución causal del éxito y fracaso de estudiantes universitarios en las relaciones interpersonales y rendimiento académico. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 4(2), 71-88.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Reglamento operativo. (2005). Coral Gables, Florida, EE. UU.: División Interamericana de la Asociación General.
- Reyes, M. A. (2002). Academic achievement as a function of attributions of success and failure and socio-cultural variables in Mexican-American students (Tesis doctoral, Universidad Panamericana de Texas, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 3441.
- Ritzema, R. J. (1979). Attribution to supernatural causation: an important component of religious commitment. *Journal of Psychology and Theology*, 7(4), 286-293.
- Ritzema, R. J. y Young, C. (1983). Causal schemata and the attribution of supernatural causality. *Journal of Psychology and Theology*, 11, 36-43.
- Richards, P. S. (1991). Religious devoutness in college students: Relation with emotional adjustment and psychological separation from parents. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 189-196.
- Richaud de Minzi, M. C. (2004). *El proceso atribucional*. Documento presentado en la mesa de evaluación de la personalidad desde la perspectiva cognitiva, durante el VIII congreso nacional de psicodiagnóstico de la XV jornada nacional de ADEIP, Argentina.
- Richaud de Minzi, M. C. y Sacchi, C. (2000). Variables moderadoras del estrés. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 355-365.
- Rhodewalf, F. y Morf, C. (1998). On self-aggrandizement and anger. A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 672-685.

- Royo Calvo, C., Ferre Rubio, F. y Rubio Jerónimo, A. (1990). Atribución causal del éxito y fracaso escolar en BUP y COU: Análisis comparativo. *Colegio Oficial de Psicólogos*, 2, 142-149. Resumen recuperado el 14 de septiembre de 2003 de la base de datos PSICODOC.
- Romo Martínez, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 43-66.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.
- Ryckman, D. B. y Mizokawa, D. T. (1991). Cross-situation variability of attributions for success and failure: A cross-sectional study. *Journal of Adolescent Research*, 6(2), 197-211.
- Ryckman, D. B., Peckham, P. D., Mizokawa, D. T. y Sprague, D. G. (1990). The survey of Achievement Responsibility (SOAR): Reliability and validity data on an academic attribution scale. *Journal of Personality Assessment*, 54(1-2), 265-275.
- Salas de Araya, S. (2004). Formación integral: desarrollo físico en la educación universitaria adventista. *Christ in the Classroom*, 32, 39-60.
- Sawyers-Pennicook, M. y Pennicook Royes, E. A. (2005). *Estrategias para la integración de la fe*. México: Publicaciones Universidad de Morelos.
- Schaufeli, W. B. (1988). Perceiving the causes of unemployment: An evaluation of the Causal Dimensions Scale in a real-life situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 347-356.
- Scherneck, M. (1998). The relationship between self-esteem and academic performance: An examination of the mediating effects of attributions, expected success, minimal goal, and effect. *Dissertations Abstracts International*, 58(8-B), 4528. Resumen recuperado el 12 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Sherer, M. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Shukla, A. (1994). Role of locus of control in attributing cause of success and failure. *Psycho-Lingua*, 24(1), 25-31.
- Singhal, S. (1996). Temporal, religious, and institutional variations in student's attributions of non-contingencies of learned helplessness. *Psychological Studies*, 41(3), 86-96.
- Solis-Camara, P. y Díaz, R. M. (1991). Los conceptos del éxito y el fracaso en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 4(2), 137-150.

- Spilka, B. y Schmidt, G. (1983). General attribution theory for the psychology of religion: The influence of event-character on attributions to God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22, 326-339.
- Spilka, B., Shaver, P. y Kirkpatrick, L. A. (1985). A general attribution theory for the psychology of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 24(1), 1-20.
- Stajkovic, A. D. y Sommer, S. M. (2000). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(4), 707-737.
- Stammler, W. (2002). Holistic student development in a university residence hall: Adventist philosophy and goals. *Christ in the Classroom*, 30, 233-247.
- Stanfield, T. S. (2002). Causes, cures, and compliance: Bible believer's causal attributions and preferred treatments for mental disorders (Tesis doctoral, Universidad de Tennessee, 2002). *Dissertations Abstracts International*, 63, 4476.
- Stojanowska, E. (1998). Self-descriptions, expectations and causal attribution of success and failure formulated privately and in the self-presentation situation by people with different ego strength: A natural experiment. *Polish Psychological Bulletin*, 29(3), 199-216.
- Sun, Y., Shi, Z. y Yuan, B. (1996). Compilation of the Motivational Attribution Scale for school children. *Psychological Science*, 19(1), 40-43.
- Sweeney, P. D., Moreland, R. L. y Gruber, K. L. (1982). Gender differences in performance attributions: Student's explanations for personal success or failure. *Sex Roles*, 8(4), 359-373.
- Tally, S. R. (2002). A comparative study of adolescent depressive symptomatology in United States and Chinese youths (Tesis doctoral, Universidad Irvine de California, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 4945.
- Taylor, R. G. (1995). Las buenas escuelas adventistas consiguen resultados diferentes. *Revista de Educación Adventista*, 3, 20-24.
- Thorn, K. R., Hershenson, D. V. y Romney, A. K. (1994). Causal attribution factors in conceptions of disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37, 315-331.
- Torre Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Travis, C. B., McKenzie, B. J., Wiley, D. L. y Kahn, A. S. (1988). Sex and achievement domain: Cognitive patterns of success and failure. *Sex Roles*, 19, 509-525.

- Tremblay, P. F. (1999). Development and construct validation of the Academic Motivation Inventory. *Dissertation abstracts internationals*, 59(9-B), 5163. Resumen recuperado el 1 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Trillo Alonso, J. F. (1986). *Análisis del fracaso escolar: autoestima. Atribución y desamparo aprendido*. Tesis no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Galicia, España.
- Utate, G. J. (2004). El ser humano desde la perspectiva bíblica y sus implicaciones para una filosofía de vida. *Christ in the Classroom*, 32, 313-330.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Agúin, I. y Suárez Riveiro, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 14, 525-546.
- Vallerand, R. J. y Richer, F. (1988). On the use of the causal dimension scale in a field setting. A test with confirmatory factor analysis in success and failure situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 704-712.
- Voyles, M. y Williams, A. (2004). Gender differences in attributions and behavior in a technology classroom. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 23(3), 233-256.
- Ward, C. W. (1992). The association between attributional styles and academic performance of students in a program of religious studies. *Dissertation Abstracts Internationals*, 53, 1078. Resumen recuperado el 1 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Ward, V. (2005). El rol del mentor en un recinto universitario cristiano. *Revista de Educación Adventista*, 20, 28-32.
- Watkins, D. y Gutierrez, M. (1990). Causal relationship among self-concept, attributions, and achievement in Filipino students. *Journal of Social Psychology*, 130(5), 625-631.
- Watson, P. J., Moths, R. J. y Hood, R. W. (1990). Attributional complexity, religious orientation, and indiscriminate proreligiousness. *Review of Religious Research*, 32(2), 110-112.
- Weeks, M. y Lupfer, M. B. (2000). Religious attributions and proximity of influence: An investigation of direct interventions and distal explanations. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 39(3), 348-363.



- Weihua, J. y Rensheng, H. (2003). On the attribution of success or failure of primary and highschool student in communication. *Psychological Science (China)*, 26(3), 457-460.
- Weiner, B. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation and educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.
- Weiner, B. (1974). Motivational psychology and educational research. *Educational Psychologist*, 11, 96-101.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation an emotion. *Clinical and Community Psychology: Achievement, Stress and Anxiety*, 223-245. Resumen recuperado el 9 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1987). The social psychology of emotion: Applications of a naïve psychology. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 405-419.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B., Heckhausen, H. y Meyer, W. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- Weiner, B., Perry, R. P. y Magnusson, J. (1998). An attributional analysis of reaction to stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 738-748.
- Weiner, B. y Peter, N. (1973). A cognitive developmental analysis of achievement and moral judgments. *Developmental Psychology*, 9(3), 290-309. Resumen recuperado en la base de datos PsycINFO el 9 de octubre de 2003.

- Whittaker, P. D. (2002). Perfectionism's relationship to anxiety, depression, and attributional style within a stressful task paradigm (Tesis doctoral, Universidad Tech de Texas, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 63, 4930.
- White, E. (1959). *El hogar cristiano*. México: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (1971). *Consejos para los maestros*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. (1977). *Historia de los patriarcas y profetas*. México: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (1979). *El Deseado de todas las gentes*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. (1983). *Palabras de vida*. México: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. (1987). *La educación*. México: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (1988). *Conducción del niño*. México: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (1996a). *El camino a cristo*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (1996b). *La educación cristiana*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. México: GEMA.
- Wilson, T. D. y Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution theory revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 367-376.
- Wikstrom, Owe (1987). Attribution, roles and religion: A theoretical analysis of Sunden's role theory of religion and the attributional approach to religious experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 26(3), 390-400.
- Wolf, F. M. y Savickas, M. L. (1985). Time perspective and casual attributions for achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 471-480.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2002). *Psicología social*. México: Thomson.
- Yamauchi, H. (1990). Actor and observer attributions by Japanese subjects for success and failure in non-comparative situations. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 33(4), 212-219.

Yan, W. y Gaier, E. L. (1994). Causal attributions for college success and failure: An Asian-super-American comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(1), 146-158.

Youngberg, J. y Youngberg, M. (1994). *Corazones en sintonía con Dios*. Miami: APIA.

Youngberg, J. y Youngberg, M. (1999). *El círculo inviolable*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.

Zehring, D. L. (1998). Causal attributions as a mediator between religiosity and marital satisfaction. *Dissertations Abstracts International*, 59(3-B), 1388. Resumen recuperado el 1 de octubre del 2003 de la base de datos PsycINFO.

## CURRICULUM VITAE

### Datos personales:

Nombre: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

Nacionalidad: Mexicano

Fecha de nacimiento: 1 de marzo de 1958

Estado civil: Casado

Correo electrónico: [gcamacho@unav.edu.mx](mailto:gcamacho@unav.edu.mx)

### Formación académica:

#### Educación preparatoria:

Escuela preparatoria de Guasave, Sinaloa, México

1973-1975

#### Educación universitaria:

Licenciatura en Ingeniería Civil

Universidad Autónoma de Sinaloa

Culiacán, Sinaloa, México

1976-1981

Licenciatura en Teología

Universidad de Montemorelos

Montemorelos, Nuevo León, México

1987-1994

### Educación de posgrado:

Maestría en Administración de Empresas

Universidad de Montemorelos

Montemorelos, Nuevo León, México

1995-1997

Doctorado en Educación con acentuación en

Administración Educativa

Universidad de Montemorelos

Montemorelos, Nuevo León, México

1998-2006

## Experiencia profesional:

Docente

Escuela Preparatoria Ricardo Flores Magon  
Valle de la Trinidad, Baja California Norte  
1981

Residente de construcción y conservación de obras  
Secretaría de Comunicaciones y Transportes  
Cd. Constitución, Baja California Sur  
y Cd. Obregón, Sonora  
1982-1986

Colportor y Pastor de distrito  
Asociación del Noroeste  
Enero 1987- Julio 1988

Director de Publicaciones y Libertad Religiosa  
Asociación del Noroeste  
Hermosillo, Sonora  
Agosto 1988- Marzo 1993

Tesorero, Gerente ACFE y Asuntos Legales  
Asociación del Noroeste  
Hermosillo, Sonora  
Abril 1993- Septiembre 1997

Presidente, Director de Comunicación y Secretario Ministerial  
Misión del Norte  
Chihuahua, Chihuahua  
Octubre 1997- Diciembre 1999

Presidente, Director de Comunicación y Secretario Ministerial  
Asociación del Noroeste  
Hermosillo, Sonora  
Enero 2000- Julio 2002

Rector Universidad de Navojoa, Director Colegio del Pacífico y docente  
Universidad de Navojoa; Colegio del Pacífico  
Navojoa, Sonora  
Agosto 2002- Mayo 2006