

## **ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS DE ÉXITO Y FRACASO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Gabriel Dolores Camacho Bojórquez  
*Universidad de Navojoa, México*

### Reseña bibliográfica

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 logrando establecer principios que constituyen el fundamento de la teoría de atribución (Morris y Maisto, 2001).

Uno de los primeros aportes sobre las atribuciones fue realizado por 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 interaccionando a lo largo del tiempo. De acuerdo con la teoría de Kelley, se utiliza el principio de covariación cuando quien 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 una persona se enfrenta a situaciones inesperadas o desagradables y no cuenta con elementos suficientes para atribuir su conducta a causas externas o internas, en estas circunstancias las causas covarían con los efectos recu-

riendo 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 supuesta alguna causa que tiene que ver con el comportamiento, si ya se conocen otras causas significativas. 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 2.

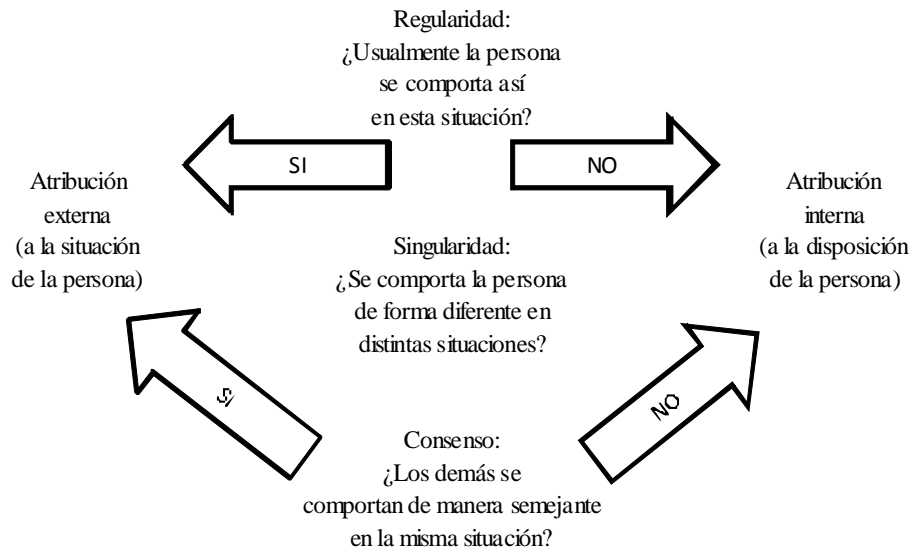


Figura 1. Esquematización de la teoría de las atribuciones de Harold Kelley (Myers, 2000, p. 77).

### 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.

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

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 (habili-

dad 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.

Tabla 1  
*Clasificación de las causas de éxito y fracaso por dimensiones del modelo de Weiner*

| Controlabilidad | Interna   |                    | Externa                |                            |
|-----------------|-----------|--------------------|------------------------|----------------------------|
|                 | Estable   | Inestable          | Estable                | Inestable                  |
| Incontrolable   | Capacidad | Estado de ánimo    | Dificultad de la tarea | Suerte                     |
| Controlable     | Esfuerzo  | Esfuerzo inmediato |                        | Ayuda inusual de los demás |

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

### **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. 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. Tanto para las condiciones de éxito como para las de fracaso, los cuatro factores causales se analizaron de acuerdo con la consistencia (a) con resultados en otra gente, (b) con resultados del pasado, (c) con resultados en tareas similares y (d) con la información de resultados inmediatos. Los éxitos pasados fueron categorizados como altamente consistentes con los éxitos inmediatos y los fracasos previos fueron altamente consistentes con los fracasos inmediatos. Esta misma consistencia se observó en los resultados referentes a tareas similares. Un examen de los resultados inmediatos de éxito y fracaso en relación con los cuatro factores permite observar que la habilidad y el esfuerzo son determinantes más fuertes del 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.

Weiner (1985) reconoció que las tres dimensiones de causalidad afectan una

variedad de experiencias emocionales incluyendo enojo, gratitud, culpa, desesperanza, compasión, orgullo y vergüenza, 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 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

ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

Tabla 2  
*Causas internas de éxito y fracaso por dimensiones de estabilidad y controlabilidad*

| Controlabilidad | Estabilidad                    |                    |
|-----------------|--------------------------------|--------------------|
|                 | Estable                        | Inestable          |
| Incontrolable   | Aptitud                        | Cansancio          |
| Controlable     | Esfuerzo, pereza, laboriosidad | Esfuerzo ocasional |

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

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 disminuye su desempeño. Cuando el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo se experimenta culpa, pero mejora 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.

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 es 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 (mucho 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, Piñero 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

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

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, 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. Analizó 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*

| Tipo de resultado | Tipo de actor  |   |
|-------------------|--|---|
|                   | Dentro del grupo   | Fuera del grupo   |
| Éxito             | Habilidad (interna, estable, incontrolable)  | Esfuerzo (interna, inestable, incontrolable)<br>Buena suerte (externa, inestable, incontrolable)<br>Tarea fácil (externa, estable, incontrolable) |
| Fracaso           | Mala suerte (externa, inestable, incontrolable)<br>Dificultad de la tarea (externa, estable, incontrolable)<br>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.

### **Estudios sobre atribuciones**

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), 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), emociones en el éxito y el fracaso académicos (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1993), 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 mismo 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 reportes de los pacientes voluntarios e información de los médicos. Ambas fuentes indicaron una relación significativa entre las puntuaciones de los síntomas de autoindefensión y de 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 Iruarri-zaga 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 atribu-

ciones 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 educación 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. 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 (Bornestein et al., 1998).

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, McCallum y Lee, 2002) señalando las diferencias entre las atribuciones de cada grupo.

También se han comparado las atri-

buciones 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.

#### **Efectos del género**

El género también ha sido motivo de análisis en diferentes investigaciones de atribuciones causales (Almeida y Kanekar, 1989; Beyer, 1999; Docampo Chiaroni, 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.

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

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 papel 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 midie-

ron 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 *yo*, 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 éxito y fracaso de la vida real.

Basándose en el modelo de Weiner, Richaud de Minzi (2005) construyó una escala argentina de estilo atribucional con 18 ítems, 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

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

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 con-

textos 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 el estilo atribucional y el desarrollo académico de los 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 estudiantiles de depresión, bienestar y uso de alcohol. 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 (Zehrunig, 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



## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

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 afiliación 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.

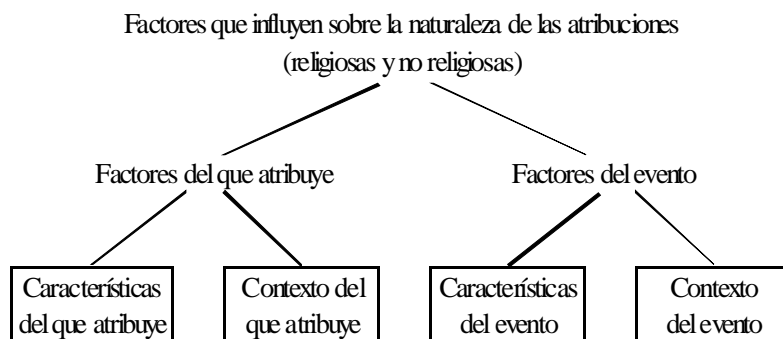


Figura 2. Clasificación de los factores de influencia en el uso de atribuciones religiosas y no religiosas (Spilka et al., 1985, p. 7).

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 y colaboradores 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 cau-

sas 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.

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 el estudiante, 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 desaprobatorias.

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

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

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 en 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.

Esta revisión bibliográfica permitió observar que 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. La literatura citada también permite concluir que las investigaciones en el campo de las atribuciones han 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. Los educadores, por medio del estudio de las atribuciones de éxito y fracaso, han logrado una mejor comprensión de la conducta, las emociones y de aspectos cognitivos y afectivos. Sin embargo, de este reporte también se desprenden algunos retos. Primeramente, aunque las atribuciones de éxito y fracaso han sido estudiadas en diferentes con-

textos y las circunstancias en las cuales se realizan las atribuciones es un campo que presenta oportunidades para la investigación, se percibe que no ha sido abordado en forma suficiente. Por otro lado, es notorio que existe un vacío en investigaciones realizadas 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. Estos retos configuran oportunidades para futuras investigaciones a realizarse en el rico contexto cultural del entorno educativo de nuestro país, las que a su vez pueden ser extendidas a diferentes contextos socioculturales.

### Referencias

- 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.
- 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.
- 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., . . . Osorio, M. I. (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.

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

- Armbrister, R. C. (2000). A cross-cultural comparison of student social attribution. *Dissertation Abstracts International*, 61(1-A), 81.
- 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. *RELIEVE*, 4(1). Recuperado 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.
- 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: Psychology 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.
- 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.
- Bornstein, M. H., Haynes, O.M., Azuma, H., Galperin, C., Mital, S., Ogino, M., . . . Wright, B. (1998). A cross-national study of self-evaluations in parenting Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan and United States. *Developmental Psychology*, 34(4), 662- 676.
- Brown, S. C. (2003). An attributional approach to understanding teacher.s use of consultation: The role of problem type, perceived controllability, and attributional style. *Dissertation Abstracts International*, 64, 1475.
- Bryan, T. H. (1986). Self-concept and attributions of the learning disabled. *Learning Disabilities Focus*, 1(2), 82-89.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 nonhandicapped 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. *Dissertation Abstracts International*, 64, 678.
- 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.
- Dempsey, D. J. (2002). Cognitive-complexity and coping style: The impact of cognitive complexity on attributional style and coping behaviors. *Dissertation 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. *Dissertation Abstracts International*, 57(9-B), 5914.
- Díaz, A. A. (2002). Attributional fairness theory: The cognitive precursors of organizational justice judgments. *Dissertation Abstracts International*, 63, 2096.
- 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.
- Farrand, M. R. (2002). Gender and achievement in mathematical problem solving and attributions for mathematical achievement in grade three students. *Dissertation Abstracts International*, 41, 899.
- 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.
- 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.
- 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*. (Report No. SP036085). East Lansing, MI: National Research Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387439).
- Gómez Bueno, C. (1995). *¿Por qué estudiamos?: Valores atribuidos a la educación por alumnos de secundaria obligatoria* 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. *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.
- 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. *Dissertation Abstracts International*, 63, 3517.
- Haesey, M. J. (2002). Transformational leadership theories, attribution beliefs, and self-efficacy:

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

- A qualitative study of one successful NCAA wrestling coach. *Dissertation Abstracts International*, 63, 2061.
- 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: Willey 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.
- Hovemyr, M. (1996). *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. *Dissertation Abstracts International*, 63, 2995.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.
- 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. *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.
- 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.
- 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. *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.
- 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.
- Maldonado, A., Luque, G. y Herrera, A. (1999). Cognición, estilo atribucional y depresión. *Ansiedad y Estrés, 5*(2-3), 161-174.
- 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.
- 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.
- Mcelroy, E. M. (1999). The effect of God image and religious coping on depression, wellbeing and alcohol use in college students. *Dissertation Abstracts International, 60*, 1862.
- 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 effects on reading achievement: A multilevel study. *Dissertation Abstracts International, 63*, 450.
- McGeorge, E. L. (2003). Gender differences in attributions and emotion in helping contexts. *Sex Roles, 1*, 1-11.
- 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. *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.
- 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,*



## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

- 10(2), 205-218.
- 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'Fallon, 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. *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. *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 Choroszy, M. (1983). The factorial validity of the Multidimensional-Multiattributional 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-Multiattributional 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.
- Proudford, 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.
- 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.
- Reyes, M. A. (2002). Academic achievement as a function of attributions of success and failure and socio-cultural variables in Mexican-American students. *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.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Evaluación de la personalidad desde la perspectiva cognitiva: el proceso atribucional. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 1(1), 29-43.
- 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.
- Rojo 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.
- 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.
- 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. *Dissertation Abstracts International*, 58(8-B), 4528.
- 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. *Psychologia*, 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.
- Stanfield, T. S. (2002). Causes, cures, and compliance: Bible believers' causal attributions and preferred treatments for mental disorders. *Dissertation 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: Students' 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.
- 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 international*, 59(9-B), 5163.
- 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.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Aguín, 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.

## ATRIBUCIONES SECULARES Y RELIGIOSAS

- 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.
- 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.
- 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.
- 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 and emotion. *Series in Clinical and Community Psychology: Achievement, Stress and Anxiety*, 223-245..
- 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.
- Whittaker, P. D. (2002). Perfectionism.s relationship to anxiety, depression, and attributional style within a stressful task paradigm. *Dissertation Abstracts International*, 63, 4930.
- 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.
- 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 Asiansuper-American comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(1), 146-158.
- Zehrung, D. L. (1998). Causal attributions as a mediator between religiosity and marital satisfaction. *Dissertations Abstracts International*, 59(3-B), 1388.