

Relación entre atribuciones causales y rendimiento académico: revisión sistemática siguiendo criterios PRISMA

Relationship between Causal Attributions and Academic Performance: A Systematic Review Following PRISMA Guidelines

Relação entre atribuições causais e desempenho acadêmico: revisão sistemática seguindo critérios PRISMA



Angélica Vera-Sagredo¹



Juan Pablo Contreras-González¹



Andrés Chiappe²

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción

² Universidad de La Sabana

Recibido: 4/09/2025

Aceptado: 29/12/2025

Correspondencia

Juan Pablo Contreras-González
jcontreras@magisteredu.ucsc.cl

Cómo citar:

Vera-Sagredo, A., Contreras-González, J. P., & Chiappe, A. (2026). Relación entre atribuciones causales y rendimiento académico: revisión sistemática siguiendo criterios PRISMA. *Páginas de Educación*, 19(1), e4814. <https://doi.org/10.22235/pe.v19i1.4814>

Financiamiento: Este estudio contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación Desarrollo (ANID), a través del proyecto de iniciación N° 11230202 “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimiento con altos índices de vulnerabilidad”. Además, la Universidad de La Sabana (CTA-25-2016) apoyó la preparación del artículo.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.



Resumen: El rendimiento académico está influido por factores psicosociales y motivacionales, entre los cuales las atribuciones causales resultan centrales para comprender cómo los estudiantes explican logros y fracasos. Esta revisión sistemática analizó la relación entre atribuciones causales y desempeño académico considerando variables mediadoras y moderadoras, así como distintos niveles educativos. El estudio se realizó bajo las directrices PRISMA, con una búsqueda en Web of Science ($n = 183$), Scopus ($n = 208$) y SciELO ($n = 40$), se identificaron 431 registros. Tras eliminar duplicados y aplicar criterios de selección mediante Rayyan, se incluyeron 27 estudios con 17.752 participantes, desde educación básica hasta superior. Los resultados muestran que un *locus* de control interno y atribuciones centradas en el esfuerzo y la capacidad se asocian con mayor rendimiento, motivación, autoeficacia y resiliencia; mientras que las atribuciones externas —como la suerte, la dificultad de la tarea o la responsabilidad de otros— se vinculan con bajo desempeño y mayor riesgo de abandono escolar. Se observaron diferencias de género: las mujeres presentan mayor control interno y resiliencia; mientras que los varones atribuyen sus logros principalmente al esfuerzo y la calidad docente. Además, variables mediadoras —como autoeficacia, autoconcepto académico, resiliencia y estrategias de autorregulación— y moderadoras —como género, edad, modalidad de estudio y contexto de vulnerabilidad— inciden de forma significativa en esta relación. En conclusión, los hallazgos evidencian la necesidad de promover intervenciones psicoeducativas que favorezcan estilos atribucionales internos y adaptativos, especialmente en estudiantes en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: atribuciones causales; rendimiento académico; estudiantes; motivación académica.

Abstract: Academic performance is influenced by psychosocial and motivational factors, among which causal attributions are central to understanding how students explain successes and failures. This systematic review examined the relationship between causal attributions and academic performance, taking into account mediating and moderating variables, as well as different educational levels. The study was conducted following PRISMA guidelines, with searches in Web of Science ($n = 183$), Scopus ($n = 208$), and SciELO ($n = 40$), yielding 431 records. After removing duplicates and applying selection criteria using Rayyan, 27 studies including 17,752 participants, across primary to higher education levels, were retained. Results indicate that an internal locus of control and attributions focused on effort and ability are associated with higher performance, motivation, self-efficacy, and resilience, whereas external attributions—such as luck, task difficulty, or others' responsibility—are linked to lower performance and an

increased risk of school dropout. Gender differences were observed: women exhibited greater internal control and resilience, while men attributed their achievements primarily to effort and teaching quality. Additionally, mediating variables such as self-efficacy, academic self-concept, resilience, and self-regulation strategies, and moderating variables such as gender, age, mode of study, and contexts of vulnerability, significantly influence this relationship. In conclusion, the findings highlight the need to promote psychoeducational interventions that foster internal and adaptive attributional styles, particularly for students in vulnerable situations or with special educational needs.

Keywords: causal attributions; academic performance; students; academic motivation.

Resumo: O desempenho acadêmico é influenciado por fatores psicossociais e motivacionais, entre os quais as atribuições causais são centrais para compreender como os estudantes explicam êxitos e fracassos. Esta revisão sistemática examinou a relação entre atribuições causais e desempenho acadêmico, considerando variáveis mediadoras e moderadoras, assim como diferentes níveis educacionais. O estudo foi realizado sob as diretrizes PRISMA, com buscas no Web of Science ($n = 183$), Scopus ($n = 208$) e SciELO ($n = 40$), resultando em 431 registros. Após a eliminação de duplicados e a aplicação de critérios de seleção por meio do programa Rayyan, foram incluídos 27 estudos com 17.752 participantes, do ensino básico ao superior. Os resultados indicam que um locus de controle interno e atribuições centradas no esforço e na capacidade associam-se a melhor desempenho, motivação, autoeficácia e resiliência; enquanto as atribuições externas —como a sorte, a dificuldade da tarefa ou a responsabilidade de outros— vinculam-se a baixo desempenho e maior risco de abandono escolar. Observaram-se diferenças de gênero: as mulheres apresentam maior controle interno e resiliência; enquanto os homens atribuem seus êxitos principalmente ao esforço e à qualidade docente. Além disso, variáveis mediadoras —como autoeficácia, autoconceito acadêmico, resiliência e estratégias de autorregulação— e moderadoras —como gênero, idade, modalidade de estudo e contexto de vulnerabilidade— influenciam de forma significativa nessa relação. Em conclusão, os resultados evidenciam a necessidade de promover intervenções psicoeducativas que favoreçam estilos atribucionais internos e adaptativos, especialmente em estudantes em situação de vulnerabilidade ou com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: atribuições causais; desempenho acadêmico; estudantes; motivação acadêmica.

Implicaciones prácticas

- Promover atribuciones internas y adaptativas (esfuerzo, estrategias, capacidad desarrollable) que puedan mejorar la motivación, la autoeficacia y el rendimiento académico, especialmente en estudiantes de contextos vulnerables.
- Implementar intervenciones psicoeducativas en aula, como programas de reatribución o retroalimentación centrada en el proceso, lo que permitiría fortalecer la percepción de control y reducir patrones atribucionales desadaptativos.
- Capacitar a docentes para identificar y abordar atribuciones externas recurrentes en los estudiantes (suerte, dificultad del profesor, condiciones externas) que permita apoyar la construcción de explicaciones más positivas y realistas sobre el desempeño.
- Incorporar el análisis de estilos atribucionales en estrategias de apoyo académico facilitaría la detección temprana de estudiantes con baja motivación o creencias de indefensión aprendida.
- Fortalecer habilidades psicosociales como la autoeficacia, la resiliencia y la autorregulación para potenciar el impacto positivo de las atribuciones internas sobre el aprendizaje.
- Desarrollar políticas educativas y estrategias institucionales que consideren las diferencias de género, el contexto socioeconómico y las necesidades educativas especiales para evitar prácticas que refuercen estereotipos o desigualdades en la percepción de control.
- Promover el uso de instrumentos validados y culturalmente pertinentes con el fin de asegurar una evaluación más precisa de las atribuciones, y favorecer la toma de decisiones pedagógicas informadas.

Introducción

El rendimiento académico es un fenómeno multifactorial influenciado por una compleja interacción de variables cognitivas, sociales, emocionales y personales (Vera-Sagredo et al., 2021). Aunque tradicionalmente se ha considerado que factores como la inteligencia y las aptitudes constituyen los principales predictores del éxito escolar, la investigación de las últimas décadas ha evidenciado el papel crucial de las variables no cognitivas en los procesos de aprendizaje (Fernández-

Sogorb et al., 2020). Entre estas, se encuentran las atribuciones causales que han emergido como constructos psicológicos clave para comprender por qué, ante desafíos similares, algunos estudiantes logran desempeños exitosos mientras que otros experimentan dificultades (Arsini et al., 2023).

Las atribuciones causales hacen referencia a las explicaciones que los individuos construyen para interpretar los resultados de sus acciones, particularmente en contextos académicos donde el éxito o el fracaso son evaluados constantemente (Weiner, 1985). Estas atribuciones se organizan en tres dimensiones clave: el *locus*, que determina si la causa es percibida como interna o externa al individuo; la estabilidad, que se refiere a si la causa es vista como permanente o variable en el tiempo; y la controlabilidad, que indica si la causa puede ser modificada o controlada por la persona. El estilo atributivo de los estudiantes —su patrón característico para explicar sus logros o fracasos— ejerce una influencia profunda en aspectos motivacionales, como la autoeficacia, la expectativa de éxito y la persistencia ante las dificultades, así como en su rendimiento académico global (García & García, 2021).

Cuando los estudiantes atribuyen sus éxitos a causas internas, inestables y controlables, como el esfuerzo o la dedicación, tienden a experimentar un aumento en la motivación intrínseca y en la confianza en sus capacidades. Este tipo de atribuciones favorece la adopción de estrategias activas de afrontamiento, promueve la resiliencia ante la adversidad y facilita la consecución de mejores resultados académicos. Por el contrario, cuando el fracaso se atribuye a causas internas, estables e incontrolables —como una supuesta falta de habilidad innata— los estudiantes pueden desarrollar sentimientos de indefensión aprendida, que desembocan en desmotivación, baja autoestima y, en casos extremos, abandono escolar (Zuidema et al., 2023).

Además, atribuir los resultados académicos a factores externos e incontrolables, tales como la suerte, la dificultad excesiva de las evaluaciones o la actuación del docente, está asociado con actitudes pasivas, escasa implicación en el proceso de aprendizaje y una menor disposición a enfrentar y superar obstáculos. Este tipo de atribuciones externas tiende a disminuir la percepción respecto a sus resultados académicos y limita la capacidad del estudiante para regular su propio aprendizaje (Bahçekapılı & Karaman, 2020; Szabó-Morvai & Kiss, 2023).

La comprensión detallada de los estilos atributivos de los estudiantes resulta, por tanto, esencial para orientar intervenciones psicoeducativas que fomenten explicaciones adaptativas y promuevan la motivación académica. Al facilitar que los estudiantes identifiquen causas internas y controlables para sus éxitos y fracasos, es posible potenciar su compromiso, aumentar su esfuerzo y mejorar su rendimiento escolar, lo que contribuye en su desarrollo integral y en la reducción de la deserción educativa.

Pese a la abundancia de estudios sobre estos factores, se requiere una síntesis actualizada que permita integrar los hallazgos más recientes. La literatura disponible es diversa y dispersa, por lo que una revisión sistemática resulta pertinente para identificar patrones consistentes, contradicciones y vacíos en el conocimiento. Asimismo, es relevante examinar cómo estas relaciones pueden variar en función de factores contextuales, como el nivel educativo (primaria, secundaria o educación superior), el área disciplinar (por ejemplo, matemáticas o ciencias) y variables demográficas (como el género o el nivel socioeconómico) (Damerou et al., 2021).

Objetivos de la revisión

La presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico en estudiantes de distintos niveles educativos, considerando además variables psicosociales y demográficas que modulan esta asociación, e identificando vacíos persistentes en la literatura. Para lograr estos objetivos, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se relacionan las atribuciones causales, específicamente el *locus* de control interno y externo, con el rendimiento académico en estudiantes de distintos niveles educativos y contextos culturales? ¿Qué variables psicosociales median la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico?
- ¿Qué factores demográficos y contextuales (como género, edad, modalidad de estudio, contexto de vulnerabilidad y necesidades educativas especiales) moderan la relación entre atribuciones causales y desempeño académico?
- ¿Existen diferencias significativas en los patrones atribucionales y su efecto sobre el rendimiento académico según el género de los estudiantes?

- ¿Qué vacíos persisten en la investigación sobre atribuciones causales y rendimiento académico, particularmente en relación con instrumentos de medición, representatividad geográfica y diseños metodológicos?

Metodología

Diseño de la investigación

El presente estudio se basó en una revisión sistemática de la literatura (RSL) siguiendo las directrices establecidas por la declaración PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021), un estándar reconocido para garantizar la rigurosidad y transparencia en la selección, evaluación y síntesis de evidencia científica. Esta revisión sistemática no fue registrada en PROSPERO; sin embargo, se siguieron rigurosamente las directrices PRISMA para asegurar transparencia y replicabilidad de todos los pasos metodológicos. La revisión se desarrolló en cinco fases consecutivas: (1) definición de criterios de inclusión y exclusión; (2) diseño y ejecución de la estrategia de búsqueda bibliográfica; (3) extracción sistemática de los datos relevantes; (4) evaluación crítica del riesgo de sesgo y calidad metodológica de los estudios; y (5) síntesis narrativa y análisis integral de los hallazgos. Todo el proceso fue gestionado a través de la plataforma Rayyan (Ouzzani et al., 2016), que facilitó la colaboración entre revisores y la organización de la información.

Dada la alta heterogeneidad observada en las variables estudiadas y en los métodos empleados, y siguiendo las recomendaciones de Ruiz-Hernández et al. (2018), se optó por realizar una síntesis narrativa en lugar de un metaanálisis cuantitativo, lo que permitió una integración cualitativa contextualizada de los resultados más relevantes.

Criterios de selección

Los estudios incluidos debían cumplir con los siguientes requisitos: (1) ser investigaciones cuantitativas con diseño transversal, longitudinal o experimental; (2) considerar como variable predictora alguna dimensión de las atribuciones causales relacionadas con el rendimiento académico; (3) medir el rendimiento académico como variable dependiente o criterio; (4) incluir muestras compuestas exclusivamente por estudiantes de cualquier nivel educativo (primaria, secundaria o educación superior); (5) estar publicados en inglés o español; (6) ser artículos revisados por pares y publicados entre el 1 de enero de 2020 y al 4 de julio de 2025; y (7) contar con acceso completo al texto mediante bases de datos institucionales o de acceso abierto. Se excluyeron revisiones teóricas, estudios cualitativos, editoriales, opiniones, disertaciones no publicadas y estudios que no cumplieran con los criterios anteriores.

Estrategia de búsqueda

En junio de 2025 se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO. La estrategia combinó términos controlados (MeSH) y palabras clave en texto libre, tanto en inglés como en español, adaptadas a la sintaxis específica de cada base, empleando los operadores booleanos AND y OR. La ecuación general utilizada incluyó términos en ambos idiomas, por ejemplo: ("causal attribution*" OR "attribution theory" OR "atribuciones causales" OR "teoría de la atribución") AND ("academic achievement" OR "academic performance" OR "grades" OR "school success" OR "rendimiento académico" OR "desempeño académico" OR "calificaciones" OR "éxito escolar"). Para asegurar la exhaustividad, también se realizó una búsqueda manual en las referencias de los artículos seleccionados para identificar estudios potencialmente omitidos en la búsqueda electrónica.

Extracción de datos

La extracción se efectuó mediante una tabla estandarizada en Microsoft Word, en la que se consignaron los datos más relevantes de cada estudio: autores, año, país, diseño, características de la muestra (tamaño, edad, nivel educativo), variables medidas, instrumentos utilizados y principales resultados cuantitativos (coeficientes de correlación, tamaños del efecto, análisis de regresión, entre otros) (Apéndice A). La revisión y codificación de los artículos fue realizada por dos evaluadores de forma independiente, resolviendo las discrepancias mediante discusión o con la intervención de un tercer revisor.

Evaluación del riesgo de sesgo

La calidad metodológica de los estudios se valoró mediante una lista de verificación adaptada de estándares reconocidos (Downs & Black, 1998), que consideró aspectos como claridad en objetivos, adecuación del diseño, validez y fiabilidad de instrumentos, rigor en métodos de recolección y análisis de datos, presentación de resultados y coherencia entre datos y conclusiones. Dos evaluadores realizaron esta evaluación de forma independiente y ciega, alcanzando consenso para resolver desacuerdos.

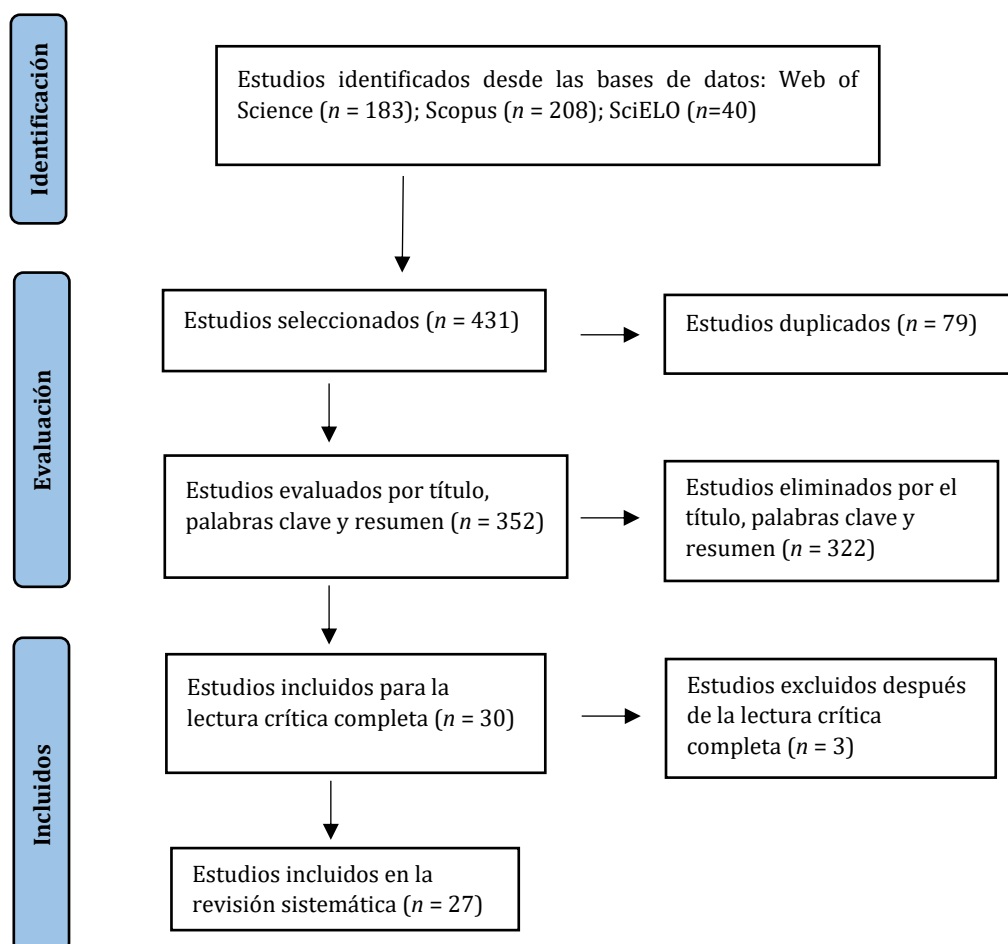
Síntesis y análisis

Los estudios fueron agrupados según el tipo de diseño (transversal o longitudinal) y se organizaron en tablas resumen que facilitaron la comparación entre variables y resultados. Se analizaron patrones emergentes, relaciones significativas, diferencias según niveles educativos y género, y se identificaron variables moderadoras y mediadoras presentes en la relación entre atribuciones causales y rendimiento académico. La síntesis narrativa permitió integrar los hallazgos considerando la diversidad metodológica y contextual de las investigaciones revisadas.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de selección, evaluación y análisis de los estudios incluidos en la revisión sistemática. Este proceso se ilustra detalladamente en la Figura 1, que representa el diagrama PRISMA y muestra las etapas de identificación, evaluación y los trabajos incluidos en el análisis. Los resultados permiten identificar patrones, tendencias y hallazgos clave sobre la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico en estudiantes, así como las variables mediadoras y moderadoras involucradas.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios conforme a los lineamientos PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021)



La Tabla 1 presenta el detalle de los estudios excluidos tras la lectura crítica, indicando de manera específica los motivos de exclusión. Estos trabajos fueron descartados principalmente por tres razones: emplear un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), que no permitía aislar los resultados cuantitativos relevantes (Lapite et al., 2022; Taskiran & Pan, 2024), y por analizar una población no pertinente para los objetivos de la revisión, como docentes en lugar de estudiantes (Hassan & Akbar, 2020). Este registro asegura la transparencia del proceso de selección y permite la trazabilidad de las decisiones adoptadas.

Tabla 1*Estudios excluidos*

Autores/ fecha	Razón de la exclusión
1. Taskiran y Pan (2024)	Investigación empírica con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo)
2. Lapite et al. (2022)	Investigación empírica con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo)
3. Hassan y Akbar (2020)	Investigación con población de muestra equivocada (profesores)

Resultados y discusión

La presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico en estudiantes de distintos niveles educativos, considerando además variables psicosociales y demográficas que modulan esta asociación, e identificando vacíos persistentes en la literatura. En este marco, los hallazgos obtenidos a partir de estudios recientes en diversos contextos educativos permiten abordar interrogantes clave, tales como la forma en que las atribuciones causales —particularmente el *locus* de control interno y externo— se vinculan con el rendimiento académico y qué variables psicosociales median esta relación; los factores demográficos y contextuales (género, edad, modalidad de estudio, contexto de vulnerabilidad y necesidades educativas especiales) que moderan dicha asociación; las posibles diferencias en los patrones atribucionales y su efecto sobre el desempeño académico según el género de los estudiantes; así como los vacíos que persisten en la investigación en torno a instrumentos de medición, representatividad geográfica y diseños metodológicos.

Las investigaciones incluidas en la revisión abarcan contextos educativos diversos y presentan una amplia variabilidad en tamaño de muestra y rango etario, lo que permite una evaluación comprensiva de las atribuciones causales, en específico, el *locus* de control. Las muestras oscilaron desde grupos reducidos de menos de 100 participantes (Damerau et al., 2021; Kim & Lanzl, 2021) hasta cohortes de más de 5.000 estudiantes (Szabó-Morvai & Kiss, 2023), incluyendo estudiantes de educación básica, secundaria y superior. Destacan poblaciones específicas como 104 estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Salud en Chile (Vera-Sagredo et al., 2024), 158 estudiantes de medicina en Arabia Saudita (Althubaiti et al., 2025) y 258 estudiantes de programas no presenciales en Filipinas (Villa & Sebastian, 2021). En conjunto, las 27 muestras suman 17.752 participantes, con edades que van desde la infancia y adolescencia hasta la adultez joven, lo que proporciona un marco amplio y representativo para analizar la influencia del *locus* de control sobre el rendimiento académico en distintos contextos culturales y educativos.

Atribuciones causales y locus de control en relación con el rendimiento académico

La evidencia empírica reciente confirma que las atribuciones causales, en particular el *locus* de control, constituyen un factor clave para comprender las diferencias en el rendimiento académico. Diversos estudios han señalado que un *locus* de control interno se asocia de manera positiva con hábitos de estudio adecuados, motivación para el logro y resultados escolares consistentes. En este sentido, Villa y Sebastian (2021) encontraron que la mayoría de los estudiantes en Filipinas mostraban un *locus* de control interno en el éxito académico, se tradujo en un rendimiento promedio en matemáticas; mientras que Szabó-Morvai y Kiss (2023), en Hungría, evidenciaron que este enfoque interno predice de forma estable el éxito educativo al potenciar la motivación y la asistencia escolar. En la misma línea, investigaciones en Arabia Saudita (Althubaiti et al., 2025) y Ghana (Anning-Dorson & Andoh, 2024) sugieren que el *locus* interno en cuanto al éxito académico favorece un desempeño sólido y hábitos consistentes en el aspecto educativo, incluso en contextos donde los niveles de conocimiento inicial son bajos o la autoestima presenta debilidades.

Desde una perspectiva comparada, distintos estudios en América Latina confirman que el *locus* de control interno se vincula con un mejor rendimiento y adaptación académica. En Chile, Cerda Etchepare et al. (2023) demostraron que los estilos atribucionales internos, específicamente el *locus* de control, predicen positivamente el rendimiento en matemática; mientras que el *locus* de control externo de fracaso lo afectan de manera negativa. En esta línea, Vera- Sagredo et al. (2021) y Vera- Sagredo et al. (2024) encontraron asociaciones positivas entre causas internas, autoeficacia y rendimiento percibido, lo que subraya que el *locus* de control externo vinculado al fracaso se relaciona con menor desempeño y problemas de convivencia escolar, especialmente en estudiantes con necesidades educativas especiales (Vera- Sagredo et al., 2022). En Uruguay, los hallazgos de Cuadro et al. (2023) y Arsini et al. (2023) apuntan a que el esfuerzo y el *locus* interno no solo potencian el logro académico, sino también la resiliencia, lo que lo convierte en un recurso protector frente a las dificultades.

Por su parte, estudios en contextos europeos y norteamericanos corroboran estas tendencias. Morelli et al. (2023), en Italia, demostraron que el *locus* de control interno se relaciona con menor abandono académico; mientras que el externo lo incrementa. Suter et al. (2022), en Suiza, señalaron que atribuir los logros a la capacidad y al esfuerzo fomenta un enfoque de aprendizaje orientado a la mejora personal y al desarrollo de habilidades; en cambio, culpar a factores externos promueve conductas de evitación y menor compromiso con los desafíos académicos. Hamann et al. (2020, 2021), en Estados Unidos, evidenciaron que quienes atribuyen sus resultados a causas externas muestran menos confianza y menor disposición al cambio académico, con diferencias de género en los patrones atribucionales. En síntesis, los hallazgos convergen en que un *locus* de control interno basadas en el esfuerzo y la capacidad se asocian con un mayor rendimiento académico, resiliencia, motivación y autoeficacia; mientras que las atribuciones externas —como la suerte, la dificultad de la tarea o la responsabilidad de otros— tienden a correlacionarse con bajo desempeño, abandono y patrones motivacionales desfavorables.

Factores demográficos y contextuales como moderadores de la relación atribucional

Los estudios revisados muestran que factores como el género, la edad, la modalidad de estudio, la inteligencia emocional y el contexto de vulnerabilidad o las necesidades educativas especiales influyen en la forma en que los estudiantes atribuyen sus resultados académicos. En particular, los contextos de vulnerabilidad social y educativa tienden a intensificar las atribuciones externas relacionadas con el fracaso; mientras que en estudiantes universitarios se observa un *locus* de control más interno y estable, lo que favorece hábitos de estudio consistentes y una motivación elevada. Asimismo, la modalidad de estudio —presencial o a distancia— influye de manera diferenciada en la percepción de control: los estudiantes presenciales muestran una mayor percepción de control sobre sus logros, lo que se traduce en niveles más altos de motivación y persistencia académica; en cambio, los estudiantes de modalidad a distancia tienden a percibir un menor control, con efectos más variables sobre su motivación y estrategias de afrontamiento (Vera-Sagredo et al., 2022; Villa & Sebastian, 2021). En este sentido la evidencia sugiere que las atribuciones académicas no son homogéneas, sino que varían en función de factores individuales y contextuales, se observan patrones más adaptativos en estudiantes con mayor madurez académica y en entornos con menor vulnerabilidad.

Por otro lado, la edad y el nivel educativo afectan la madurez cognitiva y la capacidad para identificar causas del éxito o fracaso, lo que potencia la internalización del control percibido en estudiantes más avanzados. La inteligencia emocional y las experiencias de apoyo escolar actúan como amortiguadores del impacto negativo de las atribuciones externas, esto facilita una reinterpretación más adaptativa de las causas del rendimiento. De manera complementaria, la evidencia indica que los estilos atribucionales son más adaptativos en estudiantes con mayor madurez académica y en entornos con menor vulnerabilidad, esto se refleja en una percepción de control más estable, mayor resiliencia y persistencia frente a dificultades académicas.

Diferencias de género en los estilos atribucionales y su impacto en el desempeño académico

La evidencia empírica demuestra que las diferencias de género constituyen un factor determinante en la configuración del *locus* de control y, en consecuencia, en el desempeño académico. En México, García y García (2021) observaron que los hombres tienden a atribuir el éxito al esfuerzo, lo que se asocia con un aumento de la motivación y del rendimiento académico; mientras que las mujeres

recurren con mayor frecuencia a factores externos, como la suerte o las dificultades impuestas por el profesor, lo que se vincula con una menor percepción de control y menores niveles de persistencia. De forma complementaria, Díaz et al. (2020) reportaron que las mujeres manifiestan un mayor control interno al vincular sus logros y fracasos con la habilidad, lo que se traduce en mayor autoeficacia y resiliencia frente a la adversidad. Estas discrepancias sugieren que las explicaciones del éxito y el fracaso no solo se construyen a partir de experiencias individuales, sino también de las expectativas y roles de género socialmente aprendidos, que influyen en la percepción de control y en la interpretación de los resultados académicos.

En conjunto, los resultados revisados indican que el género influye significativamente en los patrones de atribución, el *locus* de control y las variables asociadas, como la autoeficacia y la resiliencia académica. Diversos estudios coinciden en que las mujeres presentan niveles más altos de control interno y un *locus* de control más adaptativo hacia el éxito académico, además de una mayor resiliencia en comparación con los hombres (Arsini et al., 2023; Díaz et al., 2020; Minutti et al., 2021). Estas diferencias podrían explicarse, en parte, por la tendencia de las mujeres a desarrollar estrategias más reflexivas y perseverantes frente a la adversidad; frente a los varones que tienden a adoptar explicaciones más instrumentales o centradas en la tarea.

No obstante, en ciertos contextos se observan variaciones en los tipos de atribución: por ejemplo, en México, los hombres tienden a asociar su rendimiento al esfuerzo y a la calidad docente; mientras que las mujeres lo relacionan con factores externos, como la atención o la suerte (García & García, 2021). Tales hallazgos evidencian que las atribuciones no son universales, sino que dependen del contexto cultural, educativo y social en el que se construyen, lo que subraya la necesidad de considerar las dinámicas de género en los análisis sobre rendimiento académico. En entornos experimentales, las niñas han mostrado un *locus* de control menos favorable que los niños, utilizando con mayor frecuencia la suerte o la baja dificultad de la tarea para explicar sus logros (Damerou et al., 2021); lo que podría reflejar la persistencia de estereotipos que desalientan la autoatribución del éxito femenino a la habilidad o al esfuerzo.

Por último, investigaciones en educación superior señalan que, aunque las calificaciones no siempre difieren entre géneros, las mujeres tienden a manifestar una autoeficacia más generalizada y estable, lo que potencia su rendimiento académico global; los varones, por su parte, la expresan de forma más específica según la asignatura, lo que se asocia con un rendimiento más variable dependiendo del contenido (Hamann et al., 2020, 2021). Este patrón podría indicar que las mujeres desarrollan una percepción de competencia más transversal, asociada a una autovaloración global de sus capacidades y los hombres establecen juicios más situacionales y dependientes del tipo de contenido o desempeño requerido.

Instrumentos de medición y vacíos persistentes en la investigación sobre atribuciones causales

Los estudios revisados emplearon predominantemente instrumentos diseñados para evaluar atribuciones causales y *locus* de control, y reflejaron la centralidad de estas variables en la explicación del rendimiento estudiantil. Entre ellos, se destacan la Escala de Estilos Atributivos (EAT) y sus adaptaciones culturales (Cerdeira Etchepare et al., 2023; Vera-Sagredo et al., 2021), el Cuestionario de Atribución Causal para el Éxito Académico (García & García, 2021) y la Escala de Locus de Control de Rotter (Anning-Dorson & Andoh, 2024; Kim & Lanzl, 2021). Otros estudios combinaron estas medidas con subescalas específicas de atribuciones causales (EACM, Cuadro et al., 2023; ExCAQ, Damerou et al., 2021) o con instrumentos multidimensionales que integran autoeficacia, resiliencia y estrategias de autorregulación (Arsini et al., 2023; Morelli et al., 2023; Vera-Sagredo et al., 2021). La diversidad de instrumentos refleja tanto la complejidad del constructo atribucional como la necesidad de adaptar las mediciones a distintos niveles educativos, contextos culturales y modalidades de estudio de forma tal de asegurar la validez y fiabilidad de los datos para comprender cómo las atribuciones internas y externas influyen en el desempeño académico y en las estrategias motivacionales de los estudiantes. Sin embargo, persisten vacíos relevantes en la literatura, especialmente en lo relativo a la escasa validación transcultural de los instrumentos, la limitada incorporación de metodologías mixtas que integren percepciones cualitativas, y la falta de herramientas específicas para contextos de alta vulnerabilidad o diversidad educativa. Asimismo, la mayoría de los instrumentos privilegian la medición de atribuciones vinculadas al éxito o fracaso en áreas específicas, descuidando factores contextuales y socioemocionales que podrían modular la relación entre atribuciones, motivación y rendimiento.

Variables psicosociales mediadoras y moderadoras en la relación entre atribuciones y rendimiento

Los estudios revisados destacan que diversas variables mediadoras y moderadoras influyen significativamente en la relación al *locus* de control y rendimiento académico. Entre las variables mediadoras más frecuentes se encuentran la autoeficacia, el autoconcepto académico, la resiliencia y las estrategias de autorregulación, todas las cuales potencian los efectos de las atribuciones internas y aumentan la motivación, la percepción de control y la persistencia ante la dificultad, así como la capacidad de afrontar fracasos académicos (Arsini et al., 2023; Suter et al., 2022; Vera-Sagredo et al., 2021). En cuanto a las variables moderadoras, se identifican factores como el género, la edad, la modalidad de estudio, la inteligencia emocional y el contexto de vulnerabilidad o las necesidades educativas especiales, que modulan de manera específica la dirección e intensidad de las relaciones (Díaz et al., 2020; García & García, 2021; Hamann et al., 2021; Vera-Sagredo et al., 2022). Por ejemplo, las diferencias de género se han asociado con patrones atribucionales diferenciados, donde las mujeres tienden a atribuir el éxito a factores externos, lo que incrementa su resiliencia y autoeficacia general; mientras que los hombres lo hacen con mayor frecuencia a la habilidad, lo que genera un *locus* de control más situacional según la asignatura. De modo similar, la edad y el nivel educativo influyen en la madurez cognitiva para identificar causas del éxito o fracaso; por el contrario, la vulnerabilidad social puede limitar la internalización del control percibido debido a condiciones estructurales adversas. Además, la inteligencia emocional y las experiencias de apoyo escolar actúan como amortiguadores del impacto negativo de las atribuciones externas, lo que facilita una reinterpretación más adaptativa de las causas del rendimiento. Asimismo, investigaciones en España (Fernández-Sogorb et al., 2020; Fernández-Sogorb et al. 2023) revelan que los estilos atribucionales internos y controlables (esfuerzo) se asocian con expectativas realistas, motivación y mejor desempeño; mientras que las atribuciones externas o desfavorables (como la suerte o la falta de capacidad) caracterizan a perfiles de mayor ansiedad y menor logro académico.

Conclusión

En conjunto, la evidencia examinada permite concluir que las atribuciones causales y, especialmente, el *locus* de control constituye un componente central para comprender las diferencias en el rendimiento académico en distintos niveles educativos y contextos socioculturales. Los estudios revisados muestran de manera consistente que un *locus* de control interno y atribuciones basadas en el esfuerzo y la capacidad se asocian con mayor motivación, autoeficacia, resiliencia y desempeño académico, mientras que las atribuciones externas tienden a vincularse con bajo rendimiento, menor compromiso escolar y patrones motivacionales poco adaptativos. Asimismo, los hallazgos revelan que la relación entre atribuciones y rendimiento no es homogénea, sino que está modulada por factores demográficos y contextuales —como género, edad, modalidad de estudio, vulnerabilidad social y necesidades educativas especiales—, que influyen tanto en la percepción de control como en las estrategias de afrontamiento académico. En este sentido, las diferencias de género emergen como un aspecto particularmente relevante, dado que reflejan patrones atribucionales diferenciados que responden a experiencias escolares y a expectativas culturales internalizadas.

De forma complementaria, la revisión evidencia que diversas variables psicosociales —como la autoeficacia, el autoconcepto académico, la resiliencia, las estrategias de autorregulación y la inteligencia emocional— operan como mediadoras y moderadoras clave al reforzar o atenuar el efecto de las atribuciones sobre el rendimiento académico. Sin embargo, aunque estos hallazgos permiten comprender mejor la complejidad del proceso atribucional, persisten vacíos importantes en la literatura, especialmente en torno a la escasa validación transcultural de los instrumentos, la limitada consideración de contextos de alta vulnerabilidad y la necesidad de integrar metodologías mixtas que profundicen en las percepciones y experiencias atribucionales de los estudiantes. Ello subraya la importancia de avanzar hacia modelos de investigación que aborden estas brechas y que, en paralelo, orienten intervenciones psicoeducativas destinadas a promover estilos atribucionales más adaptativos, con el fin de fortalecer tanto el desempeño académico como el bienestar estudiantil.

En síntesis, los resultados de esta revisión evidencian que el *locus* de control y las atribuciones causales constituyen factores centrales para comprender las diferencias en el rendimiento académico, pero también muestran que su influencia está profundamente modulada por el contexto educativo, variables psicosociales y factores demográficos como género, edad y modalidad de estudio. Esta

complejidad sugiere que las teorías sobre atribuciones y motivación académica deben ampliarse para incorporar estas interacciones contextuales y estructurales. Además, los vacíos metodológicos y la limitada representatividad geográfica identificados subrayan la necesidad de futuras investigaciones que utilicen diseños longitudinales, instrumentos validados interculturalmente y enfoques mixtos para profundizar en la comprensión de cómo las atribuciones se configuran y afectan el aprendizaje. Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos invitan a desarrollar estrategias educativas y psicoeducativas que fomenten atribuciones internas adaptativas, resiliencia y autoeficacia, adaptadas a las características individuales y contextuales de los estudiantes, con el objetivo de promover un rendimiento académico más consistente y equitativo

Entre las principales limitaciones detectadas se encuentran la gran diversidad de instrumentos y adaptaciones culturales utilizados para medir las atribuciones causales, lo que dificulta establecer comparaciones interculturales sólidas; la concentración geográfica de los estudios en Europa y América Latina, con escasa representación de África y Asia; la predominancia de diseños transversales y descriptivos, que restringen la comprensión de las relaciones causales; y la integración insuficiente de variables mediadoras y moderadoras que podrían enriquecer los modelos explicativos actuales. En función de estas limitaciones, se recomienda que futuras investigaciones avancen hacia la validación intercultural de instrumentos estandarizados, amplíen la cobertura geográfica a regiones menos representadas y desarrollen diseños longitudinales y experimentales que permitan analizar trayectorias atribucionales y evaluar el impacto de intervenciones pedagógicas. Asimismo, resulta pertinente implementar modelos multivariados que integren factores psicosociales y contextuales con el propósito de profundizar en los mecanismos mediante los cuales las atribuciones influyen en el rendimiento académico en distintos niveles educativos y entornos culturales.

Referencias

- Abukari, Z., Adams, M., & Baba, A. (2020). Resultados académicos de estudiantes de secundaria en el norte de Ghana: El rol mediador del locus de control. *Revista de Investigación Educativa y Social*, 10(1), 117. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0011>
- Althubaiti, S. M., Alharbi, N. S., Althubaiti, A., & Alhazmi, A. (2025). Locus de control, estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de medicina preprofesionales saudíes: Un estudio transversal. *Academic Psychiatry*, 49(1), 65–69. <https://doi.org/10.1007/s40596-024-02056-9>
- Anning-Dorson, T., & Andoh, P. K. (2024). Self-esteem, locus of control, and academic performance: Cases of selected colleges in Greater Ada and Accra, Ghana. *Cogent Education*, 11(1), 2380169. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2380169>
- Ardura, D., Zamora, Á., & Pérez-Bitrián, A. (2021). The role of motivation on secondary school students' causal attributions to choose or abandon chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(1), 67–78. <https://doi.org/10.1039/D0RP00168F>
- Arsini, Y., Ahman, A., & Rusmana, N. (2023). The role of locus of control and resilience in student academic achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(3), 1–13. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.3.24>
- Bahçekapılı, E., & Karaman, S. (2020). A path analysis of five-factor personality traits, self-efficacy, academic locus of control and academic achievement among online students. *Knowledge Management & E-Learning*, 12(2), 191–208. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2020.12.010>
- Cerda Etchepare, G., Vera-Sagredo, A., & Saadati, F. (2023). Interacción compleja del estilo atribucional, autorregulación y resiliencia respecto del rendimiento en matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 35–45. <https://doi.org/10.5209/rced.76753>
- Cuadro, A., Leibovici, G., & Costa-Ball, C. D. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e3004. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>
- Damerau, K., Atzert, R., Peter, A. & Preisfeld, A. (2021). Atribuciones causales relacionadas con la experimentación en estudiantes de secundaria alemanes. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1974215>
- Díaz, A. C., Aguirre, S. I., Jiménez, C., & Jurado, P. J. (2020). Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. *Formación universitaria*, 13(4), 111–118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111>

- Downs, S. H., & Black, N. (1998). The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 52(6), 377-384. <https://doi.org/10.1136/jech.52.6.377>
- Fernández-Sogorb, A., Cerezo, R., Sánchez-SanSegundo, M., & Bresó, E. (2020). Attributional style in mathematics across anxiety profiles. *Sustainability*, 12(3), 1173. <https://doi.org/10.3390/su12031173>
- Fernández-Sogorb, A., González, C., & Pino-Juste, M. (2023). Comprendiendo el comportamiento de rechazo escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.11.001>
- García, B. E., & García, J. (2021). ¿A qué factores atribuyen los estudiantes universitarios su éxito académico? *Revista de Eficiencia y Responsabilidad en Educación y Ciencia*, 14(1), 1-8. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2021.140101>
- Hamann, K., Pilotti, M., & Wilson, B. M. (2020). Autoeficacia estudiantil, hábitos de atribución causal y calificaciones en exámenes. *Ciencias de la Educación*, 10(9), 231. <https://doi.org/10.3390/educsci10090231>
- Hamann, K., Pilotti, M., & Wilson, B. M. (2021). Lo que subyace: El rol de la autoeficacia, los hábitos de atribución causal y el género. *Ciencias de la Educación*, 11(7), 333. <https://doi.org/10.3390/educsci11070333>
- Hassan, U. M., & Akbar, R. A. (2020). Locus of control: teachers' neglected attribute towards students' achievement scores in facing diverse socioeconomic status. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(2). <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.282>
- Kim, K., & Lanzl, M. (2021). El efecto de la lectura motivacional en el cambio de actitud de los estudiantes. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 21(7). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i7.4490>
- Lapite, A. O., Maree, J. G., & Jordaan, H. (2022). The effects of the attributional style on the mathematics performance. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2045>
- Malach, J., Vicherková, D., & Barot, S. (2020). Locus of control analysed with regards to non-traditional tertiary students. *Studia Paedagogica*, 25(4), 117-135. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-6>
- Minutti, A. L. P. da S., Santos, A. A. A. dos, & Ferraz, A. S. (2021). Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais y autopercepção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(2), e202. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8194>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morelli, M., Cattelino, E., Rosati, F., Baiocco, R., Andreassi, S., & Chirumbolo, A. (2023). Development and validation of a measure for academic locus of control. *Frontiers in Education*, 8, 1268550. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1268550>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2018). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Samuel, N. N. C., & Okonkwo, I. G. (2021). Relationship between metacognition, locus of control, and academic performance. *Education Research International*, 6698808. <https://doi.org/10.1155/2021/6698808>

- Suter, F., Karlen, Y., Maag Merki, K., & Hirt, C. N. (2022). The relationship between success and failure causal attributions. *Learning and Individual Differences, 100*, 102225. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102225>
- Szabó-Morvai, Á., & Kiss, H. J. (2023). Locus de control, logros educativos y aspiraciones universitarias. *Economía de la Educación, 32*(6), 862–881. <https://doi.org/10.1080/09645292.2023.2273220>
- Taskiran, A., & Pan, H. (2024). Atribuciones y estilos de dimensionalidad causal. *Revista IAFOR de Educación, 12*(1). <https://doi.org/10.22492/ije.12.1.04>
- Vera-Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., & Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales. *Educación XX1, 24*(2), 375–398. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>
- Vera-Sagredo, A., Poblete-Valderrama, F., & Sáez-Delgado, Y. (2024). Interacciones entre estilos atributivos, autoconcepto académico y autoestima. *Retos, 60*, 1049–1059. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.106720>
- Vera-Sagredo, Angélica, Cerda-Etchepare, Gamal, Pérez-Wilson, Carlos, & Aragón-Mendizábal, Estíbaliz. (2022). Variables sociocognitivas incidentes en el rendimiento académico... *Revista mexicana de investigación educativa, 27*(95), 1085–1113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401085&lng=es&tlng=es
- Villa, E. A. & Sebastian, M. A. (2021). Motivación de logro, locus de control y hábitos de estudio. *Revista Electrónica Internacional de Educación Matemática, 16*(3), em0661. <https://doi.org/10.29333/iejme/11297>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Zuidema, P. M., Hornstra, L., Schuitema, J., & Poorthuis, A. M. G. (2023). Attributional profiles: Considering multiple causal attributions. *Contemporary Educational Psychology, 73*, 102164. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102164>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

A. V.-S. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14; J. P. C.-G. en 1, 5, 9, 13, 14; A. C. en 1, 5, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.

Apéndice A

Tabla A1

Estudios analizados

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	VARIABLES	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(1) Villa & Sebastian (2021) Filipinas	Examinar la motivación para el logro, el locus de control y los hábitos de estudio como predictores del rendimiento matemático.	258 estudiantes primer año que cursan programas de examen no presencial	No se señala	-Motivación de logro -Locus de control -Hábitos de estudio -Rendimiento matemático	(1) Escala de Motivación de Logro Matemático (2) Escala de Locus de Control (3) Inventario de Hábitos de Estudio matemático	La mayoría de los estudiantes presentó un locus de control interno, lo que se asocia con hábitos de estudio adecuados y un rendimiento académico promedio en matemáticas. Aunque la motivación para el logro fue el predictor principal del desempeño, la presencia de un locus de control interno sugiere que los estudiantes perciben que sus esfuerzos influyen en sus resultados, constituyendo un factor relevante para la mejora académica mediante intervenciones educativas apropiadas.
(2) Althubaiti et al. (2025) Arabia Saudita	El objetivo de este estudio fue describir los estilos de aprendizaje y el locus de control (LOC) de los estudiantes de medicina y determinar su asociación con el rendimiento académico.	158 estudiantes de medicina	No se señala	-Rendimiento académico -Estilo de aprendizaje -Locus de control	(1) Escalas de estilo de aprendizaje (2) Escala locus de control de Kolb	Aunque no se encontró relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico o el nivel de conocimiento, los resultados sugieren que un locus de control interno puede favorecer que los estudiantes, independientemente de su estilo de aprendizaje, mantengan un desempeño académico sólido, reflejado en un GPA promedio alto incluso en quienes presentan niveles de conocimiento más bajos.

(3) Szabó-Morvai & kiss. (2023)	Analizar cómo el locus de control influye en los logros educativos y las aspiraciones universitarias de los adolescentes, identificando y comparando los mecanismos mediante los cuales esta influencia ocurre, particularmente a través del esfuerzo y las expectativas futuras.	5101 estudiantes	14-16 años	-Locus de control -Logros educativos -Aspiraciones universitarias: el papel relativo del esfuerzo y las expectativas	(1) Utilizo las seis rondas de una base de datos longitudinal altamente detallada (2) Encuesta del Curso de Vida (Életpálya) (3) No se señala claramente el instrumento utilizado para medir las atribuciones causales	Los resultados indican que el locus de control interno constituye un predictor significativo del éxito educativo, influyendo de manera directa y estable en la motivación, las aspiraciones y la asistencia escolar, más allá de su efecto mediado por expectativas futuras o esfuerzo académico.
(4) García y García (2021)	Analizar los factores causales a los que los estudiantes universitarios atribuyen su éxito académico y determinar si existen diferencias en estas atribuciones según el género y el nivel de rendimiento académico.	165 estudiantes	No se señala	-Logro académico -Atribuciones causales, esfuerzo, atribución de salida -Motivación de logro	(1) Cuestionario de atribución causal para el éxito académico	Los resultados destacan que la inteligencia fue la atribución más relevante para el logro académico. Se observaron diferencias de género: en los hombres, el esfuerzo y la calidad de la docencia predijeron mejores calificaciones, mientras que en las mujeres influyeron la preferencia por los docentes, la suerte y la atención. Además, los estudiantes con más materias reprobadas presentaron los promedios más bajos en las tareas.
(5) Vera-Sagredo et al. (2024)	Examinar las interacciones entre los estilos atributivos, el autoconcepto académico y la autoestima	104 estudiantes universitarios de Pedagogía en Educación Física y Salud	Promedio de edad de 21 años	-Estilos atributivos -Autoconcepto Académico -Autoestima	(1) Escala de Estilos Atributivos (2) Escala de Autoconcepto Académico (3) Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión para adultos)	Los principales resultados destacan la relación positiva entre causas internas y autoeficacia, así como la asociación positiva entre el fracaso por el profesor y el rendimiento percibido. También se identifica una relación positiva entre causas internas y fracaso por falta de esfuerzo.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(6) Cuadro et al. (2023) Uruguay	Analizar las atribuciones causales en estudiantes de secundaria y si estas atribuciones varían según el tipo de dificultad, así como con el éxito en otras áreas del desempeño personal.	Muestra de 371 estudiantes	13 a 16 años	-Atribuciones causales -Dificultades de aprendizaje -Motivación	Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM)	Los resultados indican que los estudiantes tienden a atribuir el esfuerzo como la causa principal de sus logros cuando enfrentan mayores dificultades, independientemente del tipo de dificultad. Además, sentirse competentes en áreas no académicas favorece una predisposición positiva al logro, mejorando su percepción de competencia, autorregulación y capacidad para enfrentar los aprendizajes.
(7) Arsini et al. (2023) Uruguay	Analizar el rol del locus de control, la resiliencia, el género y el talento en el rendimiento académico estudiantil y la relación entre estas variables.	550 estudiantes	No se señala	-Rendimiento académico -Control del locus -Resiliencia -Talento	(1)Escala de Locus de Control (2)Escala de Resiliencia (3)Cuestionario de Inteligencia	Los resultados mostraron que los estudiantes con enfoque interno mostraron mayor resiliencia y rendimiento académico que los estudiantes con enfoque externo. Los estudiantes que se enfocan en aspectos internos (locus de control interno) son más resilientes y mejores para superar dificultades. Las mujeres tienden a tener mayor resiliencia que los hombres, y la inteligencia o el CI contribuyen en gran medida a la resiliencia estudiantil. Además, la resiliencia estudiantil también afecta la capacidad para resolver desafíos académicos.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(8) Cerda Etchepare et al. (2023) Chile	Examinar el rol de variables socioemocionales como los estilos atribucionales relacionados con el éxito o el fracaso escolar, las estrategias de autorregulación o estudios de control, y la resiliencia de	1498 estudiantes de secundaria	16 a 22 años	-Rendimiento académico -Atribuciones causales -Resiliencia -Autorregulación	(1) Escala de Estilos Atributivos (EAT), validada para estudiantes chilenos (Vera Sagredo et al., 2021) versión adaptada de la Escala de Estilos Atributivos (EAT) (Alonso & Sánchez, 1992) (2) Escala de Control en el estudio (ECE) (Hernández & García, 1995) (3) Inventario de resiliencia de los autores Gaxiola et al. (2011)	Los resultados indican que los estilos atribucionales internos se relacionan de manera positiva y significativa con el rendimiento académico en matemáticas. En contraste, los estilos atribucionales externos, muestran una relación negativa con el logro académico. Estas tendencias se observan de manera coherente con los efectos de otras variables psicosociales, como las dimensiones de resiliencia y control de estudio, las cuales también presentan correlaciones positivas con el rendimiento.
(9) Anning-Dorson & Andoh. (2024) Ghana	El objetivo fue analizar las relaciones entre el locus de control, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes.	400 estudiantes de Ada y Accra College of Education	No se señala	-Logros académicos -Rendimiento académico -Autoestima -Locus de control	(1) Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (2) Cuestionario de Locus de Control de Rotter	Los resultados muestran que el locus de control y la autoestima se asocian significativamente con la rutina académica de los estudiantes. Aunque se observa una relación negativa débil entre autoestima y desempeño, se resalta que un locus de control interno puede favorecer mejores hábitos y un rendimiento académico más consistente.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(10) Suter et al. (2022) Suiza	El objetivo de este estudio fue analizar si cuatro atribuciones causales —dos internas y dos externas— pueden predecirse a partir de cuatro tipos de orientaciones de metas de logro, así como examinar si dichas orientaciones se relacionan con la percepción del desempeño como éxito o fracaso.	690 estudiantes de secundaria	Promedio de edad 17,5 años	-Atribuciones causales -Metas de logro -Motivación -Escuela secundaria	(1) Atribuciones causales de éxito y fracaso (2) Metas de logro versión abreviada de las escalas de Spinath et al. (2002) (3) Autoeficacia académica Adaptación breve de la escala de Jerusalem y Satow (1999) (4) Cuestionarios de logro según las orientaciones meta (achievement goal orientations)	Los resultados muestran que las atribuciones causales influyen significativamente en las orientaciones de metas académicas: atribuir el éxito a la capacidad y el esfuerzo se asocia con una mayor orientación a la maestría y al rendimiento, mientras que atribuir los fracasos a causas externas, como la suerte o la popularidad, se vincula con una orientación a la evitación del rendimiento o del esfuerzo. Asimismo, la autoeficacia potencia la orientación hacia la Meta y reduce la tendencia a evitar el esfuerzo.
(11) Fernández et al. (2023) España	Identificar perfiles de adolescentes con comportamiento de rechazo escolar (CRE) y examinar si estos posibles grupos difieren en autoatribuciones académicas.	1183 estudiantes	14 a 17 años	-Comportamiento de rechazo escolar -Autoatribuciones académicas	(1) School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) (2) Sydney Attribution Scale (SAS)	Los resultados destacan la relevancia de las atribuciones causales en los perfiles de CRE identificados mediante Análisis de Perfil Latente: no-CRE, CRE moderadamente alto, CRE ansioso y CRE alto. Se observaron diferencias significativas entre los cuatro grupos en todas las autoatribuciones académicas analizadas. En particular, los perfiles CRE ansioso y CRE alto tienden a atribuir sus fracasos académicos a la capacidad, mientras que atribuyen menos sus éxitos a causas internas, lo que evidencia un patrón atribucional desfavorable.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(12) Morelli et al. (2023) Italia	Esta investigación buscó desarrollar y validar una medida del locus de control académico interno y externo en estudiantes universitarios.	432 estudiantes	Promedio de edad es de 22,9 años	-Locus de control -Rendimiento académico -Deserción escolar	(1)Escala locus de control academic (Aloc)	Los resultados muestran que la escala ALoC identificó dos factores, interno y externo, con buena dimensionalidad e invariancia según género y título académico. El locus de control interno se asoció negativamente con el abandono académico, mientras que el externo mostró una relación positiva, confirmando su relevancia en el logro académico. Estos hallazgos sugieren que los programas universitarios deberían fomentar un locus de control interno, promoviendo en los estudiantes la sensación de dominio y responsabilidad sobre sus resultados, al tiempo que abordan la percepción de fracaso.

(13) Zuidema et al. (2023)	Identificar distintos perfiles de estudiantes de primer año de secundaria, basados en las combinaciones de seis atribuciones causales asociadas al éxito y al fracaso académico.	657 estudiantes	Su edad media fue de 12,6 años	-Perfiles atribucionales -Atribuciones causales múltiples -Transición escolar -Compromiso escolar -Autoestima -Rendimiento escolar	(1)Cuestionario de atribuciones causales (éxito y fracaso) (2)Escala de autoestima global (versión modificada del Self-Perception Profile for Adolescents de Harter, 1988) (3)Escala de compromiso escolar (Behavioral Engagement Scale de Skinner et al., 2008, versión traducida)	Los estudiantes con un perfil indiferenciado presentaron niveles intermedios de compromiso y autoestima, inferiores a los observados en los perfiles de fracaso, pero superiores al perfil de éxito incontrolable. Este grupo mostró una disminución significativa de la autoestima a lo largo del año y patrones de atribuciones causales menos claros, sin una tendencia marcada hacia causas internas o externas para explicar su desempeño. En cuanto al rendimiento académico, no se observaron diferencias significativas entre los perfiles de fracaso controlable, incontrolable e indiferenciado, y todos exhibieron cambios similares en rendimiento, compromiso y patrones atribucionales durante el año escolar.
(14) Hamann et al. (2021)	Explorar si variables cognitivas específicas (es decir, la autoeficacia y los hábitos de atribución causal) distinguen a estudiantes hombres y mujeres con diferentes niveles de rendimiento académico.	400 estudiantes	No se señala	-Autoeficacia -Atribución causal -Brecha de género -Éxito estudiantil	(1)Cuestionario de autoeficacia general. Se utilizó una versión abreviada de la Escala de Autoeficacia General (General Self-Efficacy Scale) de Schwarzer & Jerusalem (1995) (2)Cuestionario de atribuciones causales	Los resultados muestran que, aunque las calificaciones individuales y el promedio universitario acumulado no difieren según el género, existen diferencias significativas entre estudiantes hombres y mujeres en cuanto a autoeficacia y atribuciones causales de sus logros y fracasos académicos. Por ejemplo, las estudiantes presentan niveles de autoeficacia más amplios y generalizados a lo largo de todos sus cursos, mientras que los estudiantes hombres la manifiestan de manera más específica en asignaturas particulares.

(15) Fernández et al. (2020)	Examinar la relación entre la ansiedad infantil y las atribuciones causales en matemáticas utilizando un enfoque centrado en la persona.	1287 estudiantes	8 a 11 años	-Ansiedad -Atribuciones causales	(1) Escala Visual Analógica de Ansiedad (2) Escala de Atribución de Sídney	Los hallazgos sugieren que el estilo atribucional más adaptativo en matemáticas para niños con ansiedad es aquel que atribuye tanto el éxito como el fracaso a causas internas, inestables y controlables, como el esfuerzo. Este tipo de atribución genera expectativas realistas, fortalece la autoestima y promueve la motivación
(16) Kim & Lanzl. (2021)	Examinar el impacto de la lectura motivacional en el desarrollo de la autoeficacia, la autoestima y el locus de control.	96 estudiantes	Media 24.1 años	-Autoeficacia -Locus de control -Autoestima -Rendimiento académico	(1) Escala de autoeficacia (Born (1997)) (2) Escala de autoestima (Rosenberg, 1965) (3) Escala interna-externa (Rotter, 1966)	Resultado reveló que la lectura motivacional incrementó significativamente la autoeficacia y el locus de control. Un análisis exploratorio adicional reveló que la inteligencia emocional influyó positivamente en la mejora de la autoestima y el locus de control.
(17) Damerau et al. (2021)	Identificar las atribuciones causales preferidas de los estudiantes de fracaso y éxito mientras experimentan.	90 estudiantes	No se señala	-Atribuciones causales -Experimentación	(1) Cuestionario de Atribución Causal Relacionada con la Experimentación (ExCAQ)	Los resultados revelaron una diferencia de género en las atribuciones causales relacionadas con la experimentación. Las niñas muestran estilos de atribución menos favorables que los niños en caso de éxito y fracaso. Con respecto a los éxitos relacionados con la experimentación, los niños muestran una mayor atribución a la capacidad que las niñas. Las niñas son más propensas a utilizar la suerte y un bajo grado de dificultad de la tarea como explicación de sus éxitos académicos en entornos experimentales que los niños. Los estudiantes también se basan en atribuciones como la falta de capacidad y la dificultad de las tareas para justificar sus fracasos.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(18) Samuel & Okonkwo. (2021) Nigeria	Examinar la relación entre la metacognición, el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes de química de secundaria.	135 estudiantes de química	La edad promedio fue de 17,43 años	-Metacognición -Locus de control -Rendimiento académico	(1)Inventario de Conciencia Metacognitiva (IMA) diseñado por Schraw y Dennison (2)Escala de Locus de Control Académico (3)Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado	El resultado reveló que los aspectos de la conciencia metacognitiva en general, el conocimiento metacognitivo (declarativo, procedimental y condicional) y la regulación metacognitiva (planificación, gestión de la información, monitoreo, depuración y evaluación) mostraron una relación positiva con el logro académico de los estudiantes y una relación negativa con el locus de control.
(19) Vera-Sagredo et al. (2021) Chile	Examinar el rol y la relación de las variables autoconcepto académico, estrategias de supervisión, estilos atributivos de fracaso y percepción de indisciplina dentro del dominio de la convivencia escolar con respecto al rendimiento académico.	1498 estudiantes	16 a 22 años	-Estilos atributivos -Estrategias de autorregulación -Indisciplina percibida -Autoconcepto académico -Rendimiento escolar	(1)Escala EAT validada para estudiantes chilenos (Vera, Cerda y Melipillán, 2020, en prensa (2)Escala de estrategias de autorregulación (Hernández & García, 1995) (3)Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas & Ortega, 2017) (4) Cuestionario de Autoconcepto de Garley (García, 2001)	Los resultados muestran que el rendimiento académico de estudiantes de contextos vulnerables se ve favorecido por un mayor autoconcepto académico y el uso de estrategias de autorregulación, mientras que la indisciplina y las atribuciones de fracaso externas se asocian negativamente. Las atribuciones internas para el éxito refuerzan estilos motivacionales adaptativos, evidenciando que intervenir en estas variables socioemocionales puede mejorar el desempeño académico

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(20)Bahçekaplı & Karaman. (2020) Turquía	Examinar cómo los cinco grandes rasgos de personalidad, la autoeficacia y el locus de control académico predicen el rendimiento académico de estudiantes en modalidad online	525 estudiantes	Promedio de edad 30,9 años	-Locus de control -Aprendizaje en línea, -Rasgos de personalidad -Autoeficacia -Rendimiento académico	(1)Big Five Personality Traits Scale (Cinco grandes rasgos de personalidad) (2)Academic Self-Efficacy Scale (Escala de autoeficacia académica) (3)Academic Locus of Control Scale (Locus de control académico)	Los resultados del estudio revelan un buen ajuste del modelo propuesto. Las relaciones en el modelo de investigación muestran que la autoeficacia tiene un efecto directo positivo y el locus de control académico externo tiene un efecto directo negativo sobre el rendimiento académico. La escrupulosidad, la apertura y el neuroticismo tienen un efecto indirecto sobre el GPA, mediado por la autoeficacia y el locus de control académico externo.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(21) Hamann et al. (2020) Estados Unidos	Explorar cómo la autoeficacia de los estudiantes y sus hábitos de atribución causal se relacionan con la precisión y confianza de sus predicciones de calificaciones, así como con el rendimiento académico en un examen final.	258 estudiantes	Promedio de edad 19,68 años	-Autoeficacia -Atribucionales causales -Calificaciones en exámenes	(1) inventario New General Self-Efficacy (NGSE) (2) Cuestionario de atribuciones causales	Los resultados evidencian que las atribuciones causales influyen de manera decisiva en el modo en que los estudiantes anticipan y explican su desempeño: quienes atribuyen sus logros al esfuerzo muestran mayor confianza y precisión en sus predicciones, mientras que aquellos que responsabilizan a la suerte o a sus habilidades presentan menor exactitud y seguridad en sus juicios. En este marco, la autoeficacia actúa como un factor ambiguo, pues puede fortalecer predicciones realistas o sostener un optimismo infundado. Así, los estudiantes de bajo rendimiento que tienden a explicar sus resultados por causas externas y carecen de confianza en sus predicciones muestran menos disposición a modificar sus conductas académicas, lo que subraya la importancia de promover atribuciones más adaptativas mediante retroalimentación y evaluaciones formativas.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(22) Díaz et al. (2020) México	Analizar las diferencias por género a través de los cuatro factores del Cuestionario de Estilos Atributivos en el Área de logros académicos.	1285 estudiantes	Promedio de edad 20.51 años	-Estilos atributivos -Creencias del estudiante -Género	(1) Cuestionario de Estilos Atributivos (adaptado en 2016)	Los resultados obtenidos revelan que en la mayoría de los factores de los estilos atributivos en el área de logros académicos, las mujeres en comparación con los hombres se perciben con mayores niveles de control interno, es decir, en comparación con los hombres perciben que sus logros y fracasos académicos están referidos a la dimensión atribución a la habilidad.
(23) Malach et al. (2020) República Checa	Analizar y comparar el locus de control en estudiantes no tradicionales de educación superior en relación con sus características sociodemográficas y su percepción del éxito académico, con el fin de identificar si estos estudiantes tienden a tener un locus de control más interno o externo en comparación con los estudiantes tradicionales.	411 estudiantes	No se señala	-Locus de control interno, locus de control externo -Profesión orientada a la educación	(1) Escala de Locus de Control Zemanová Dolejš	Los resultados muestran que los estudiantes no tradicionales de educación superior tienden a tener un locus de control más interno, atribuyendo su éxito académico principalmente al esfuerzo personal y la autodisciplina. Además, se identificaron diferencias significativas según la edad y el nivel de estudios previos, lo que sugiere que la madurez y la experiencia influyen en una mayor percepción de control personal sobre el rendimiento académico.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(24) Ardura et al. (2021) España	Analizar el efecto de la motivación en las atribuciones causales del alumnado para elegir o abandonar la química cuando se convierte en optativa en el currículo de educación secundaria en España.	1060 estudiantes	Promedio de edad de 15,03	-Motivación -Atribuciones causales	(1) Cuestionario de Motivación Científica II (SMQII) (Glynn et al., 2011) (2) Cuestionarios de atribución causal (CAQ)	Los resultados evidencian que las atribuciones causales inciden tanto en la motivación como en el rendimiento y la continuidad en física y química. Atribuir el desempeño a la dificultad de la materia o a su vinculación con las matemáticas se asocia con menor autoeficacia y abandono, mientras que el apoyo familiar, la metodología docente y, en menor medida, la influencia de pares y medios, actúan como factores protectores, especialmente en estudiantes más motivados.
(25) Abukari et al. (2020) Ghana	Examinar la relación entre los resultados académicos y el locus de control entre los estudiantes de secundaria en la Región Norte de Ghana.	364 estudiantes de secundaria	Promedio de edad 18 años	-Profesión orientada a la educación -Locus de control externo, locus de control interno -Estudiantes terciarios no tradicionales	(1) Escala de Locus de Control de Zemanová-Dolejš	Los resultados muestran que los estudiantes no tradicionales presentan una mayor tendencia al locus de control interno, atribuyendo su éxito académico a su esfuerzo y responsabilidad personal. Sin embargo, también manifiestan cierto grado de locus externo, influido por las condiciones institucionales y sociales. Se observaron diferencias significativas según la modalidad de estudio y edad, siendo los estudiantes mayores y de modalidad combinada los que más se orientan hacia el control interno.

Autores, fecha, localización	Objetivo	Muestra	Rango de edad	Variables	Instrumentos	Principales resultados de investigación
(26) Vera-Sagredo et al. (2022) Chile	Analizar el impacto de variables psicoeducativas como los estilos atributivos, las estrategias de autorregulación, la convivencia escolar y el autoconcepto académico en el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, diferenciando según sexo y presencia de necesidades educativas especiales (NEE), en estudiantes de enseñanza secundaria en contextos de alta vulnerabilidad social.	1.498 estudiantes	Promedio de edad de 17,19 años	-Atribuciones causales -Autorregulación -Convivencia escolar -Autoconcepto académico -Necesidades educativas especiales -Rendimiento académico	(1) Escala de Estilos Atributivos (EAT) validada en el contexto chileno (Vera et al., 2021) (2) Escala de Control en el Estudio (Hernández y García, 1995) (3) Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega Ruiz, 2017) (4) Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) (García, 2001)	Los resultados muestran que los estudiantes con NEE tienden a realizar atribuciones externas e incontrolables de sus logros (éxito asociado a la suerte) y a explicar sus fracasos por la falta de habilidad o esfuerzo, lo que repercute en un menor rendimiento académico, un autoconcepto más negativo y mayores dificultades de convivencia escolar. En contraste, los estudiantes sin NEE suelen atribuir el éxito a causas internas y controlables (esfuerzo, habilidad), usar con mayor frecuencia estrategias de autorregulación y mostrar un mejor desempeño.
(27) Minutti et al. (2021) Brasil	Analizar la relación entre las atribuciones causales intrapersonales, el uso de estrategias autoprejudiciales y la autopercepción del desempeño académico en estudiantes universitarios, considerando además el efecto de variables sociodemográficas y académicas como la edad, el género y el rendimiento académico.	532 estudiantes	Promedio de edad de 22.98	-Creencias atribucionales -Estrategias autoprejudiciales -Estrategias de auto-discapacidad	(1) Escala de Atribución Causal para el Éxito y el Fracaso Académico para Estudiantes de Pregrado (2) Escala de Estrategias de Auto-Hadiscapping (3) Cuestionario de Desempeño Autopercebido	Se encuentra que las atribuciones de causalidades internas y controlables se asocian con un menor uso de estrategias autolesivas. Los estudiantes más jóvenes, las mujeres y los estudiantes con buen desempeño académico presentan atribuciones de causalidades internas y controlables y el menor uso de estrategias autolesivas. Los atributos causales para el éxito y las estrategias autolesivas fueron predictores de la autopercepción del desempeño.