



[Número publicado el 01 de setiembre del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica

Locus of Control and Academic Achievement in Higher Education: A Bibliographic Review



*Carlos Alberto Mayora-Pernía*¹

Universidad del Valle

Cali, Colombia

carlos.mayora@correounivalle.edu.co

*Nelly Fernández de Morgado*²

Universidad Simón Bolívar

Caracas, Venezuela

nfernandez@usb.ve

Recibido 20 de noviembre de 2014 • Corregido 6 de julio de 2015 • Aceptado 31 de julio de 2015

Resumen. El propósito de este artículo es ofrecer una revisión bibliográfica sobre la relación entre locus de control (LC) y rendimiento académico en el estudiantado universitario. Los repositorios en línea constituyen la principal fuente de información. Los hallazgos más importantes muestran que: (a) el constructo LC ha evolucionado de ser una variable dicotómica a multidimensional, (b) existen muy pocas investigaciones recientes en el ámbito internacional, en tanto que ninguna para Latinoamérica, (c) son escasas las investigaciones interdisciplinarias y se nota la ausencia de la tradición cualitativa, (d) sea de manera indirecta o directa, la mayoría de las investigaciones muestran una relación entre el LC y el rendimiento académico en educación universitaria. Estos resultados evidencian la necesidad de abordar la temática en Latinoamérica. Se sugiere llevar a cabo estudios interdisciplinarios, cualitativos y cuantitativos longitudinales, que incluyan variables sujetas al control de instituciones y docentes, cuyos resultados permitan diseñar intervenciones en pro de la mejora de la calidad de la educación.

Palabras claves. Locus de control, rendimiento académico, estudiantes universitarios

¹ Magister en Lingüística Aplicada de la Universidad Simón Bolívar (USB), Caracas-Venezuela; estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la USB. Profesor de Inglés y Lingüística Aplicada en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Áreas de investigación: metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, diferencias individuales en el aprendizaje, cognición y aprendizaje.

² Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Simón Bolívar (USB), Caracas-Venezuela; Magister en Educación Superior Universitaria (USB); Especialista en Informática Educativa (USB). Profesora Asociada de la USB, adscrita al Departamento de Idiomas y asignada a la docencia de Inglés con fines específicos para pregrado (comprensión de lectura en Inglés Científico y Técnico). Colabora como formadora de investigadores para el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades (USB). Áreas de investigación: Pedagogía, temas asociados con la educación universitaria, persistencia estudiantil y desempeño, tecnología en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: The purpose of this paper is to provide a bibliographic review about the relation between locus of control (LC) and academic achievement in higher education students. Online repositories were the main source of information. The most important findings show that, (a) the LC construct has evolved from being a dichotomist to a multidimensional variable; (b) there are very few recent international studies and none of them covers Latin-America; (c) interdisciplinary research is scarce and the absence of the qualitative approach is noticeable; and, (d) whether direct or indirectly, most studies show a relation between LC and academic achievement in higher education. These findings show the need to address this topic in Latin America. It is suggested to conduct interdisciplinary, longitudinal, qualitative, and quantitative studies under the supervision of institutions and teachers; the results would be used to design interventions to improve the quality of education.

Keywords. Locus of control, academic achievement, college students.

Introducción

El rendimiento académico en la educación universitaria ha sido siempre un tema de gran interés en la investigación educativa y para varias disciplinas asociadas a la educación (Bartual y Poblet, 2009; Erazo, 2013; Martin, Wilson, Arief y Ginns, 2013). Recientemente, parece existir un incremento en dicho interés, lo cual se debe, en parte, a tres factores: a) la tendencia hacia la internacionalización de la educación universitaria (Hudzik, 2011); b) el reconocimiento del rendimiento académico como fenómeno complejo (Erazo, 2013; Colmenares y Delgado, 2008); y c) el discurso sobre la masificación de la educación universitaria. Particularmente, en relación a este último, el estudio del rendimiento académico se vincula directamente con la elaboración de políticas educativas tanto a nivel de instituciones como del Estado (Fernández, 2012).

Estudios recientes han buscado identificar los mejores predictores del rendimiento académico, explorando un amplio conjunto de variables inherentes al aprendiz en diferentes contextos universitarios tales como variables sociodemográficas (Garbanzo, 2013) y factores psicológicos y afectivos del estudiante (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006; Wilcox, 2011; Curione, Míguez, Crisci y Maiche, 2010). Otro grupo de investigaciones se ha centrado en analizar las interrelaciones entre variables inherentes al aprendiz y variables externas considerando especialmente variables institucionales (Bartual y Poblet, 2009; Montero, Villalobos y Valverde, 2007; Rosas, Chacín, García, Ascanio y Cobo, 2006). Así mismo, hay investigaciones que han buscado relacionar el rendimiento académico como antecedente del éxito académico u otros predictores de este tales como la persistencia estudiantil (Fernández, 2012 y 2013). A *grosso modo*, estas investigaciones apuntan hacia la interacción entre conjuntos de variables de diversa índole, psicológicas, sociales, institucionales y académicas.

Dentro de las variables psicológicas, el Locus de Control (LC, en adelante) se reporta con frecuencia como una variable de gran influencia sobre el rendimiento académico o factores





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

asociados a éste (Bolívar y Rojas, 2008; G. D. Nunn y S. J. Nunn, 1993; Trice, 1985). Sin embargo, muchos estudios se han concentrado solo en establecer la relación LC y rendimiento y no parece existir mayor profundidad acerca de cómo la relación entre estas variables puede traducirse en intervenciones pedagógicas o institucionales que pudiesen llevar a mejorar el rendimiento del estudiantado. También parecen existir pocos estudios que hayan buscado explorar los antecedentes del LC o si las experiencias académicas de los estudiantes en la universidad (donde se supone se promueve el desarrollo integral del estudiantado y su maduración) modifican su LC y si dicha modificación favorece el rendimiento.

El presente artículo propone una revisión de las investigaciones recientes en cuanto a LC y rendimiento académico para identificar las áreas de investigación que podrían explotarse en el futuro. Dicha labor es pertinente dada la relación que consistentemente se reporta entre estas dos variables, considerando la necesidad de abordar el fenómeno del rendimiento académico desde perspectivas interdisciplinarias y con enfoques de investigación que permitan realizar aportes al conocimiento en esta área así como insumos para el diseño de intervenciones pedagógicas.

Locus de control

Dos estudiantes reciben los resultados de un examen de conocimiento de una materia. Ambos han reprobado. Uno de ellos piensa “el profesor me la tiene dedicada”, mientras que el otro piensa “no estudié lo suficiente”. Ante la misma situación de fracaso y en un mismo contexto, estas dos personas señalan factores distintos como la causa del evento. El primer estudiante atribuye su fracaso al profesor, es decir, a un factor externo; el segundo considera que el no haber estudiado causó su fracaso, un factor interno. En psicología, esto se define como locus de control en su sentido clásico, la localización de las causas de los eventos en la vida de las personas (Halpert y Hill, 2011; Rotter, 1966; Visdóme-Lozano y Luciano, 2006). En su definición original, el LC se entiende en términos dicotómicos y se distingue a las personas entre aquellas con un LC externo (el primer estudiante en el ejemplo inicial) y aquellas con un LC interno (el segundo estudiante).

Desde su concepción original, el constructo ha pasado por un proceso de evolución teórica. Por ejemplo, en las conceptualizaciones de Heider (1958) y Rotter (1966), el constructo era concebido en una escala bidimensional entre externalidad contra internalidad. Una de las primeras escalas para medir el LC, la desarrollada por Rotter (1966), reflejaba esta concepción al estar basada en un paradigma de elección forzada entre dos alternativas para situaciones que se presentaban en los ítems del cuestionario (Halpert y Hill, 2011). Levenson (1973) propuso que el LC debía entenderse en términos multidimensionales y alteró la escala de Rotter al subdividir la dimensión externa en dos sub-dimensiones, a saber: suerte (del inglés *chance*) y personas con poder (del inglés *powerful others*).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Quienes investigan en el área, han propuesto que el LC no es una variable o característica fija, sino que podría estar influenciada por variables contextuales o situacionales (Bandura, 1986; Russell, 1982; Weiner, 1985). En otras palabras, no parece factible que las personas se clasifiquen como externas o internas en cuanto a su LC, sino que una persona podría tener una orientación hacia la externalidad en los deportes, por ejemplo, y hacia la internalidad en las relaciones románticas. Esto se debe a que la formación del LC podría estar asociada a las experiencias en la infancia (Bandura, 1986; G. D. Nunn y S. J. Nunn, 1993; Rotter, 1966; Weiner, 1985).

La percepción de control puede surgir de una experiencia en la niñez, y luego puede ser reforzada por experiencias subsecuentes que fijan esta percepción. Por ende, diferentes experiencias en diferentes situaciones justificarían el carácter dinámico del LC. Se ha demostrado que "certain child-rearing practices hinder the development of internality in children" [ciertas prácticas en la crianza de los niños pueden entorpecer el desarrollo de la internalidad durante la infancia] (Prawat, Byers y Durán, 1981, p. 150). En este sentido, Prawat et al. (1981) explican que las prácticas de crianza más "autoritarias" o los hogares más sobreprotectores en donde se le da a las personas durante la infancia "little freedom or responsibility for conducting his own affairs" [poca libertad y responsabilidad para conducir sus propios asuntos] (p.150) es más factible que el niño desarrolle un LC externo. No obstante, las experiencias y el entorno en la escuela y los cambios de personalidad asociados con la adolescencia podrían generar expectativas de control distintas asociadas a esas situaciones específicas.

Por su parte, Visdóme-Lozano y Luciano (2006) en su revisión teórica del constructo, señalan que el LC en su evolución ha pasado a ser asociado y, en ocasiones, visto como un subcomponente, de una amplia gama de conceptos y teorías de la conducta. De hecho, estos autores hablan de una "familia" de teorías asociadas al LC, entre las cuales están la autorregulación, la autoeficacia, teorías de la expectativa valor y la teoría de las atribuciones causales.

Como señalan Visdóme-Lozano y Luciano (2006), el LC es hoy un tema muy frecuente en casi todos los ámbitos de la psicología. Este constructo se ha estudiado con relación en la vida en general (Rotter, 1966; Weiner, 1985), a la salud (K. A. Wallston, B. S. Wallston y Devellis, 1978, K. A. Wallston y B. S. Wallston, 1981); al trabajo (Matud, Bethercourt, López e Ibáñez, 2007; Meyer, Stanley, Herscovich y Topolnytsky, 2002) y al aprendizaje o éxito en contextos académicos (Araya, 2000; Bandura, 1971; Russell, 1982).

Considerando los distintos ámbitos en los que el concepto se aplica, las diferentes propuestas teóricas a las que se asocia, y la idea de especificidad de la causalidad en cuanto a contextos o situaciones concretas, se han creado una variedad de escalas e instrumentos para su medición. Por ejemplo, Halpert y Hill (2011) han identificado 28 escalas para medir el LC, cuyas propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) son entre aceptables y óptimas. Halpert y Hill (2011) agrupan estas escalas de acuerdo a cinco amplio dominios de aplicación: escalas generales (5),





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

escalas en la salud (9), escalas para grupos etarios específicos (6), escalas para padres (4) y escalas misceláneas (5). Algunas de estas escalas consisten en adaptaciones de las escalas "generales" a una situación o contexto específico como la salud o para personas durante la infancia.

Resumiendo este apartado, el concepto de LC tiene más de 50 años de estudio en la psicología. En ese tiempo, ha evolucionado de ser una variable de naturaleza dicotómica y fija, a ser considerada en términos multidimensionales, sujeta a factores contextuales y situacionales. Además, se ha estudiado en muchos ámbitos de la psicología (cognitiva, conductual, clínica, del aprendizaje, entre otros). En virtud de la mencionada evolución del constructo, se han desarrollado varios instrumentos para su medición. En los apartados siguientes, se presentará una reseña de estudios sobre LC con respecto al rendimiento académico especialmente en la educación universitaria.

Relación LC y rendimiento académico: Fundamentos conceptuales

La premisa fundamental de la relación LC y rendimiento académico es que las personas con LC externo mostrarán una tendencia al bajo rendimiento, en tanto que sus pares con LC interno tenderán un mejor desempeño (Araya, 2000; Findley y Cooper, 1983).

Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006); Key (2002), ambos citados en Bolívar y Rojas (2008, p. 201) lo explican de la siguiente manera:

Las personas con locus de control externo tienden a adoptar actitudes más conformistas y apáticas, ya que los controles externos determinan sus vidas; por eso planifican menos el futuro, presentan bajo desempeño, esperan y siguen instrucciones, piensan que los resultados obtenidos estarán influenciados por otros, el destino o la suerte. En cambio las de locus de control interno, tienen mejor desempeño, más satisfacción, se sienten más motivados hacia el logro.

Según esta cita, el hecho de percibirse a sí mismo como poseedor de control sobre los éxitos o fracasos en el ámbito académico se asocia con una conducta autorregulada y motivada al logro. Por el contrario, el percibir que no se tiene control sobre estos hechos favorece una serie de conductas negativas como la apatía y el conformismo. También se observa una tendencia a una conducta que no es autorregulada, sino controlada por factores externos.

Findley y Cooper (1983) realizaron una revisión de la literatura sobre la relación LC y rendimiento académico hasta la fecha de su publicación. De dicha exploración, los autores concluyeron lo que ya se ha establecido, que un LC interno se asocia con un mejor rendimiento académico, pero además señalaron que la relación tiende a ser más fuerte en adolescentes y post-adolescentes que durante la infancia y la edad adulta, es decir, en estudiantes al final de la secundaria o en los primeros años de su formación universitaria.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

También en el contexto escolar, [G. D. Nunn y S. J. Nunn \(1993\)](#) publicaron una reseña de varios estudios sobre LC y el desempeño académico de estudiantes de escuela primaria. En esta reseña, los autores concluyen que un LC interno se asocia con mejor desempeño en diferentes asignaturas escolares (lectura, matemáticas y pruebas estandarizadas de habilidades cognitivas); con percepciones del personal docente sobre la calidad del estudiante y sus hábitos de estudio; y con actitudes positivas hacia el estudio en general. Además, los autores reportan diferentes investigaciones en las que el LC externo se vincula con bajo desempeño académico en diferentes asignaturas, tendencias a la depresión y relaciones sociales inestables con sus pares de clase. Contrario a lo establecido por [Fidley y Cooper \(1983\)](#), la reseña de [G. D. Nunn y S. J. Nunn \(1993\)](#) indica que ya desde la infancia el LC es un factor predictivo del logro académico.

En el contexto universitario, [Trice \(1985\)](#) diseñó la primera escala de LCA (locus de control académico) con el fin de medir esta variable concretamente en situaciones de aprendizaje y con poblaciones de estudiantes universitarios. La escala se probó con 200 estudiantes universitarios de dos carreras distintas en una importante universidad de los Estados Unidos. Además de encontrar altos valores de confiabilidad y validez para la escala, este autor encontró que los puntajes para LCA predecían confiablemente cuatro conductas académicas asociadas con el logro. Estas investigaciones han sentado las bases para establecer que un LC interno será predictivo de éxito en estudios académicos a nivel universitario en tanto que lo inverso puede decirse del LC externo.

[Ibrahim \(1996\)](#) realizó un estudio para validar la escala de LCA de Trice con estudiantes de una cultura no occidental. La población de su estudio estuvo conformada por 491 estudiantes universitarios de Oman. La investigación arrojó que incluso en ese contexto culturalmente distinto, la escala de LCA predecía el rendimiento académico significativamente y de la manera propuesta por Trice, a mayor externalidad menor rendimiento. También se encontró que los puntajes en la escala de Trice eran mejores predictores de rendimiento académico que los puntajes en la escala de Rotter. Por último, aunque los resultados no fueron significativamente distintos, [Ibrahim \(1996\)](#) encontró diferencias en los patrones de respuesta de los estudiantes de su contexto, y una diferencia en cuanto a la distribución de LC de acuerdo a género (mayor externalidad en las mujeres que en los hombres) y atribuyó estas diferencias a aspectos culturales. Con este estudio, [Ibrahim \(1996\)](#) no solo validó el constructo de LC, sino que además aportó evidencia sobre la relación de variables contextuales (en este caso culturales) sobre el desarrollo de LC.

Más recientemente, [Curtis y Trice \(2013\)](#) realizaron un estudio para revisar la escala de LCA original. Para esto, los autores administraron el instrumento a 322 estudiantes universitarios de los EE.UU y luego realizaron un análisis factorial de los resultados, además de recolectar también datos de los participantes sobre su rendimiento académico (índice de calificaciones acumuladas), asistencia a clases, postergación, depresión y ansiedad. Los resultados de esta revisión arrojaron una estructura factorial de cuatro componentes (desesperanza, tendencia a la distracción, malas actitudes estudiantiles y planificación fallida); 7 de los ítemes





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

originales fueron eliminados por no cargar significativamente en ninguno de estos factores; y los puntajes de la nueva escala predicen en la manera originalmente propuesta, de forma significativa, el rendimiento académico (mayor externalidad, menor rendimiento), asistencia (a mayor externalidad, más clases asistidas), postergación (mayor externalidad, mayor tendencia a postergar tareas y obligaciones importantes), y depresión y ansiedad (mayor externalidad, más depresivos y ansiosos).

Otro estudio que vale la pena destacar es el de [Mooney, Sherman y Lo Presto \(1991\)](#), quienes buscaron relacionar diferentes variables personales, entre ellas LCA, con la adaptación a la vida universitaria entre jóvenes estadounidenses. Como es sabido, para muchos estadounidenses el inicio de los estudios universitarios implica la separación de la familia y a menudo mudarse a una ciudad distinta. El éxito en adaptarse a estos cambios y a un ambiente nuevo, con casi ninguna persona conocida suele ser un factor crucial para la retención y el desempeño académico. [Mooney et al. \(1991\)](#) encontraron que el LCA predecía la capacidad de los participantes del estudio para adaptarse al ambiente universitario, estableciendo así una relación indirecta entre LCA y rendimiento académico.

Una vez establecidos los fundamentos conceptuales y empíricos de la relación LC y rendimiento académico, en la siguiente sección se resumirán algunos estudios realizados en los últimos 5 años con el fin de describir qué se investiga recientemente en cuanto a esta variable y cómo se hace.

LC y rendimiento académico: investigaciones recientes

Se realizó una búsqueda de trabajos de investigación, fueran artículos arbitrados o tesis, en las siguientes bases de datos en línea: Ebsco Host, Dialnet, Directory of Open Access Journals, Teseo, Universidad de las Américas Puebla, TDR-Tesis Doctorales en red, CLACSO-Biblioteca digital, Arts and humanitiesDatabase, Gale CengageLearning-Education and Psychology Data bases, PalgraveMacmillan, Project Muse, Redalyc, ScienceDirect, Scopus, Wiley Online Library, Tesislatinoamericanas. En la búsqueda de tesis latinoamericanas se utilizó el Ranking de Webometric para seleccionar las universidades latinoamericanas con mejor estándar.

La búsqueda se delimitó a trabajos en un período de 5 años (enero 2009-enero 2014) y como descriptores se incluyeron los términos *locus de control*, *rendimiento académico*, *universitarios*. Los términos se introdujeron tanto en español como en inglés. Aunque estas búsquedas daban un alto número de resultados, una revisión más cuidadosa de los resúmenes permitió determinar la verdadera pertinencia de estos para los propósitos del presente trabajo. Los artículos localizados en esta búsqueda fueron analizados buscando determinar





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- 1) el tipo de investigación (cuantitativa o cualitativa);
- 2) los diseños de investigación empleados;
- 3) los instrumentos utilizados para medir LC;
- 4) el país donde se realizó el estudio;
- 5) y si el LC había sido considerado como variable dependiente, independiente o interviniente (dependiendo del tipo de investigación).

La decisión de incluir el país se justifica con el fin de determinar diversidad en los contextos de las investigaciones y considerando, además, que gran parte de los estudios clásicos en el área fueron realizados principalmente en Estados Unidos y países europeos (Visdóme-Lozano y Luciano, 2006). Finalmente, se evaluaron los resultados reportados en cada documento.

Esta búsqueda arrojó un total de 10 artículos. Se observa que en los últimos 5 años ha predominado la investigación de corte cuantitativo y los diseños ex post facto, diseño empleado en 5 de los 10 artículos ubicados, mientras en los restantes dos emplearon diseños experimentales (Hsieh y Dwyer, 2009; Krenn, Wuerth y Hergovich 2013), dos de diseño descriptivo (Mkumbo y Amani, 2012; Wood, Saylor y Cohen, 2009) y uno longitudinal (Cassidy, 2012). En cuanto a los países, se observa un cierto balance entre países en desarrollo (Turquía, Irán, Pakistán y Tanzania) y desarrollados (EE.UU, Reino Unido, España, Australia y Austria).

Los objetivos de los estudios reportados permiten identificar una tendencia a estudiar el LC en conjunto con otros grupos de variables, pero principalmente como variable independiente o interviniente. En uno de los trabajos investigativos, el LC fue tomado como variable dependiente, siendo género la variable independiente (Haider y Naeem, 2013), aunque en otros estudios también se buscó determinar efectos de variables sociodemográficas sobre la varianza en LC como un objetivo adicional al de la relación LC y rendimiento (Ghasemzadeh y Saadat, 2011; Haider y Naeem, 2013; Mkumbo y Amani, 2012 y Wood et al., 2009). En los estudios de García-Ross y Pérez-González (2011); Krenn et al. (2013) y Mkumbo y Amani (2012), el LC fue considerado y medido como una dimensión o componente de otras variables mayores. En el primero de estos estudios, como parte de las orientaciones motivacionales; en el segundo, como una dimensión de las llamadas autoevaluaciones nucleares; en el tercero, en el marco de las atribuciones causales. Hsieh y Dwyer (2009) definieron el LC como un estilo de aprendizaje. En el nivel más específico, los instrumentos utilizados para medir el LC fueron

- 1) la escala de Locus de Control Interno-Externo de Rotter (Haider y Naeem, 2013; Hsieh y Dwyer, 2009; Işık, 2013; Mkumbo y Amani, 2012);
- 2) la escala de Locus de Control Académico de Trice (Bodill y Roberts, 2013);



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- 3) la escala de Locus Interno, Poder y Chance de Levenson ([Ghasemzadeh y Saadat, 2011](#));
- 4) un cuestionario de orientaciones hacia competencia y control de Krampen ([Krenn et al., 2013](#));
- 5) una adaptación de la Escala de Locus de Control Académico para Estudiantes del Área de Salud, original de Eachus y Cassidy ([Cassidy, 2012](#));
- 6) un cuestionario de Estrategias Motivadas al Aprendizaje de [García-Ros y Pérez-González \(2011\)](#);
- 7) y la revisión de efectividad personal con Locus de Control de [Richards, Ellis y Neil \(citados en Wood et al., 2009\)](#).

Con respecto a los resultados, se pueden identificar tres tendencias. En la primera, se busca establecer la relación entre LC y rendimiento académico de manera directa; mientras que en la segunda, dicha relación se aborda de manera indirecta, es decir, se busca establecer un vínculo entre LC y una conducta o variable que se considera predictiva del éxito académico. Por último, la tercera tendencia es aquella en la que se busca establecer una correspondencia entre otras variables y LC. Algunos de los estudios pueden ser representativos de más de una de estas tendencias.

Relación directa entre LC y rendimiento académico

Dentro de este grupo de estudios se encuentran los trabajos de [Cassidy \(2012\)](#), [Ghasemzadeh y Saadat \(2011\)](#), [Mkumbo y Amani \(2012\)](#) y [Wood et al. \(2009\)](#). En los tres últimos, los resultados confirmaron la relación entre LC y logro académico, es decir, se encontró que altos puntajes en LC interno se relacionan con altos puntajes en logro académico. Este hecho resulta interesante dado que estos tres estudios se dieron en contextos culturales bastante diversos (Irán, Tanzania y EE.UU, respectivamente) y estudiantes universitarios de diferentes áreas de especialidad (psicología, educación, ingeniería de sistemas, ciencias básicas, ingeniería energética, artes, otras ingenierías y enfermería). Por el contrario, en el estudio de [Cassidy \(2012\)](#) no se encontró esta correspondencia. Por ende, resulta pertinente observar con más detalle este estudio.

[Cassidy \(2012\)](#) se propuso investigar el efecto de una variedad de diferencias individuales, incluyendo LC externo e interno, sobre el logro académico de una población de 97 estudiantes tiempo completo de psicología, sociología y psicopedagogía en una universidad del Reino Unido. El estudio constó de dos tipos de diseño, uno ex post facto y uno longitudinal (el cual se considerará más adelante al discutir las variables que afectan el LC). En la primera fase, la regresión múltiple arrojó que el logro académico previo, edad y autoeficacia académica eran los mejores predictores de logro académico actual, y los que explicaban el mayor porcentaje de



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

varianza en los resultados. En cuanto a LC, los coeficientes beta se comportaron de la manera esperada, dirección positiva para LC interno y dirección negativa para LC externo, mas no llegaron a alcanzar significancia estadística. Ante esto, el autor advierte que este resultado podría deberse a limitaciones del diseño (tamaño de la muestra o validez de los instrumentos utilizados).

Relación indirecta entre LC y rendimiento académico

Esta categoría contempla las investigaciones en donde se estudia el efecto del LC sobre otra variable o grupo de variables, ya sea un constructo actitudinal o conductas específicas, que a su vez, inciden sobre el rendimiento académico. En este grupo se encuentran los trabajos de [Bodill y Roberts \(2013\)](#), [García-Ros y Pérez-González \(2011\)](#), [Hsieh y Dwyer \(2009\)](#), [Işık \(2013\)](#) y [Krenn et al. \(2013\)](#). A continuación, se comentarán brevemente cada uno de ellos haciendo énfasis solo en los resultados relacionados con LC.

[Bodill y Roberts \(2013\)](#) se propusieron determinar el efecto de las teorías implícitas de inteligencia (creencias de los estudiantes sobre sus capacidades intelectuales) y LC sobre el esfuerzo académico de 102 estudiantes de diferentes facultades de la Universidad de Australia Occidental. El supuesto subyacente es que a mayor esfuerzo académico, mayor rendimiento. La variable esfuerzo académico se operacionalizó como el número de horas semanales dedicadas a estudiar autoreportadas por los participantes. Los resultados arrojaron que el LC interno predice significativamente el esfuerzo académico y que el LC externo se correlaciona de manera negativa y significativa con esta variable.

[García-Ros y Pérez-González \(2011\)](#) estudiaron el efecto de varias diferencias individuales sobre las preferencias por estrategias de evaluación de 248 estudiantes de educación de la Universidad de Valencia, España. En este caso, el supuesto de la relación indirecta establece que, al existir consistencia entre las preferencias por ciertas estrategias de evaluación o pedagógicas del estudiantado y las prácticas implementadas en el entorno educativo, se puede favorecer el aprendizaje y potenciar el rendimiento académico. A su vez, los autores proponen que variables como los estilos de aprendizaje, el nivel académico (de reciente ingreso-próximos a finalizar) y las orientaciones motivacionales del alumnado, pueden incidir sobre sus preferencias por métodos evaluativos convencionales (exámenes y tareas evaluadas por el profesor) o por métodos evaluativos no convencionales (portafolios, evaluaciones heurísticas, etc.) LC fue contemplado como una dimensión de las orientaciones motivacionales de los participantes.

En los resultados, los autores reportan que un puntaje alto en LC interno predice la preferencia por métodos convencionales de evaluación, y dicha predicción es estadísticamente significativa; sin embargo, el LC externo no predice la preferencia por métodos no convencionales. Los autores razonan que esta relación podría deberse a que los métodos convencionales se sustentan en un mayor nivel de formalización y elaboración en cuanto a los criterios para asignar





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

puntajes, que los estudiantes están familiarizados con estos criterios, y, por ende, pueden sentir que pueden tener control sobre estos métodos evaluativos. Del mismo modo, en los contextos donde los estudiantes con LC interno sean evaluados por métodos convencionales, los cuales ellos tienden a preferir, esto podría incidir de manera positiva sobre su rendimiento académico.

En el estudio de [Hsieh y Dwyer \(2009\)](#), se buscó determinar la relación entre LC (entendida como un tipo de estilo de aprendizaje) y tipos de instrucción de estrategias de lectura en ambientes en línea. Este estudio asocia rendimiento académico y LC de una manera indirecta dada la importancia de la comprensión de lectura en el desempeño académico y la creciente tendencia hacia el uso de textos electrónicos en la educación superior. El diseño fue experimental y contó con 169 estudiantes de pregrado de las áreas de inglés (como lengua materna), estadística y psicología educativa en su primer o segundo año de formación. Tras identificar el LC de los participantes, estos fueron divididos en cuatro grupos y a cada uno se le entregó diferente tipo de instrucción en estrategias de lectura asistida por un programa en línea. Posterior al tratamiento, se midió la comprensión de lectura de los participantes utilizando una prueba diseñada por los investigadores. Los diferentes análisis estadísticos empleados en el estudio no encontraron interacción entre LC y tipos de instrucción en estrategias de lectura, ni tampoco entre LC y desempeño en las pruebas de comprensión de lectura, es decir, no hubo diferencia en el desempeño en la prueba entre participantes de LC interno y externo, contradiciendo lo reportado en otros trabajos investigativos.

En el estudio de [Işık \(2013\)](#), se investigaron las expectativas vocacionales de resultados, entendidas como “the imagined consequences of performing academic and career behaviors that would be useful to subsequent career options and decisions” [consecuencias imaginadas de ejecutar ciertas conductas académicas y profesionales que podrían ser útiles para opciones de carrera y decisiones posteriores] (p. 1426). El supuesto es que las expectativas vocacionales de resultados positivas generan en la persona mejor desempeño, satisfacción y mayor interés en sus estudios, así como una motivación más elevada, todos factores asociados con un mejor rendimiento académico.

[Işık \(2013\)](#) se planteó determinar la incidencia de las variables apoyo social y LC sobre la variable criterio, antes mencionada. Los resultados arrojaron que un LC externo se relaciona de manera negativa y significativa con las expectativas vocacionales de resultados, es decir, mientras mayor sea la tendencia a la externalidad de la persona, sus expectativas vocacionales de resultado serán negativas. También se encontró que LC y el apoyo familiar fueron los mejores predictores de la variable criterio, y que LC explicaba casi el doble de la variancia de la variable criterio en comparación con apoyo familiar.

El estudio de [Krenn et al. \(2013\)](#) tuvo como objetivo determinar el efecto de la retroalimentación sobre el desempeño en una tarea de atención selectiva, considerando el efecto mediador de un conjunto de rasgos de personalidad que los autores denominan





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

autoevaluaciones nucleares (del inglés *core self-evaluations*). Las autoevaluaciones nucleares comprenden la autoeficacia general, la autoestima, el LC y la estabilidad emocional, variables asociadas con la manera en cómo las personas se evalúan a sí mismas y cómo reaccionan a la evaluación de los demás. El supuesto del estudio es que el tipo de retroalimentación que los participantes reciban en una tarea será mediado por sus autoevaluaciones nucleares, y dependiendo de esta interacción, el desempeño podrá mejorar o no. Dado que el estudiantado universitario constantemente recibe retroalimentación de su desempeño académico, la incidencia de la interacción entre evaluaciones nucleares y tipo de retroalimentación, sobre el desempeño, tendría implicaciones para el rendimiento académico.

En el referido estudio (Krenn et al. 2013), la muestra consistió en 471 estudiantes universitarios de las carreras de ciencias deportivas, educación física y psicología, de una universidad de Viena, Austria. Como fue señalado anteriormente, en este estudio se utilizó un diseño experimental, en el cual se midieron los cuatro componentes de las evaluaciones nucleares y luego los participantes tomaron una prueba computarizada de atención selectiva en tres condiciones diferentes de tipo de retroalimentación: sin ninguna retroalimentación, retroalimentación positiva y retroalimentación negativa. Tras recibir los resultados de la prueba y la retroalimentación, los participantes tenían la opción de tomar una prueba de mayor dificultad, repetir la misma prueba o abandonar.

Los resultados mostraron un efecto de las autoevaluaciones nucleares sobre el desempeño en la tarea, mas no hubo interacción entre las primeras y el tipo de retroalimentación. Los participantes con altas mediciones de autoevaluaciones nucleares tuvieron un desempeño más alto en la primera prueba, fueron más comúnmente proclives a tomar la segunda prueba y también tuvieron un desempeño más alto en la segunda prueba, independientemente del tipo de retroalimentación recibida. Considerando que el LC interno es un componente de las autoevaluaciones nucleares, puede observarse su influencia indirecta sobre el desempeño.

Adicionalmente, un análisis factorial realizado por los autores confirmó que los cuatro componentes seleccionados convergían en un mismo factor y se encontraron correlaciones positivas y significativas, aunque bajas, entre LC y los otros tres componentes (con coeficientes r entre .35 y .47). En un tercer análisis de los resultados, los investigadores buscaron determinar la interacción de los componentes de las autoevaluaciones nucleares de manera independiente con respecto al tipo de retroalimentación y desempeño. En este caso, solo la autoestima mostró tener un efecto sobre la reacción de los participantes al tipo de retroalimentación. En otras palabras, los participantes con alta autoestima que recibieron retroalimentación positiva mostraron una mayor tendencia a tomar una prueba de mayor dificultad y mejor desempeño en la segunda prueba. Dicha interacción no se observó para ninguno de los otros componentes, autoeficacia general, LC ni estabilidad emocional.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumiendo los resultados de este estudio: LC se correlaciona con autoestima, autoeficacia generalizada y estabilidad emocional y forma parte de un factor mayor denominado autoevaluaciones nucleares; en conjunto con los otros componentes, LC incide sobre el desempeño en una prueba de atención selectiva; finalmente, el LC no parece incidir en la forma en que cada estudiante procesa y reacciona ante diferentes tipos de retroalimentación de su desempeño.

Efecto de otras variables sobre LC

¿Qué variables inciden sobre el LC de estudiantes universitarios? Aun cuando esta pregunta fue abordada explícitamente solo en el estudio de [Haider y Naem \(2013\)](#), otras investigaciones reportaron datos con respecto a esta pregunta, como hallazgos adicionales. Entre las variables con efectos sobre LC, se encontraron: sexo, área de estudio, años de estudio, grupo étnico y teorías implícitas de inteligencia.

El sexo es una de las variables cuyo efecto sobre LC es frecuentemente estudiado, una relación que se consideró en cuatro de las investigaciones. En los tres estudios se encontraron diferencias significativas entre el LC de hombres y mujeres, pero los resultados difieren. En el estudio de [Haider y Naem \(2013\)](#), los hombres tenían más frecuentemente un LC interno, mientras que en las mujeres el LC tiende a ser externo. Similarmente, en [Ghasemzadeh y Saadat \(2011\)](#) se encontró que las mujeres tenían puntajes más altos en la escala de chance de [Levenson \(1973\)](#), una dimensión de externalidad, en comparación a los hombres. Por otra parte, [Mkumbo y Amani \(2012\)](#) encontraron lo contrario, en su contexto las mujeres tendían más a la internalidad y los hombres a la externalidad. Por último, en el estudio de [Bodill y Roberts \(2013\)](#), no hubo correlación significativa entre sexo y LCA.

Por área de estudio de las personas participantes también se encuentran resultados contradictorios. [Ghasemzadeh y Saadat \(2011\)](#) reportaron una diferencia significativa en las medidas de LC por área académica. En estudiantes de psicología y educación, la tendencia es hacia la internalidad, siendo la externalidad más común entre estudiantes de ciencias básicas e ingenierías. [Mkumbo y Amani \(2012\)](#) también exploraron esta relación, pero, en su estudio, el sexo fue la única variable demográfica en la que se encontró diferencia significativa, en tanto que, el área de estudio no arrojó variación entre el LC del grupo de participantes.

En dos estudios se reportan resultados con respecto a los años de estudio, y ambos parecen indicar una relación negativa entre esta variable y el LC. [García-Ros y Pérez-González \(2011\)](#) contemplan las preferencias por técnicas de evaluación, el nivel académico y las diferencias individuales. Al comparar estudiantes del primer año con estudiantes del tercer año (en programas académicos de cuatro años de duración), los autores encontraron que, en quienes cursaban el primer año, los puntajes de LC tienden predominantemente hacia la internalidad; en tanto que, en estudiantes de tercer año, los puntajes tienden hacia la externalidad, y dicha





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

diferencia es estadísticamente significativa. Podría pensarse, que al tratarse una comparación entre grupos diferentes, no necesariamente los años de estudio determinan la diferencia, y que pudiese haber otras variables.

No obstante, los resultados de [Cassidy \(2012\)](#) apoyan la idea de que los años de estudio inciden sobre el LC. Los resultados del diseño longitudinal de esta investigación, en lo concerniente al LC, muestran que, entre la medición hecha al final del primer año y aquella realizada al final del último año, hubo una reducción en ambos puntajes de LC, tanto interno como externo, pero solo la diferencia para LC interno fue significativa. En otras palabras, a medida que los estudiantes avanzaban en sus estudios, su percepción de control sobre sus éxitos o fracasos académicos era menor.

Las últimas dos variables a reportar son grupo étnico y teorías implícitas de inteligencia. La primera de estas variables se estudió en el trabajo de [Wood et al., \(2009\)](#). Este estudio descriptivo buscó determinar la relación entre LC, éxito académico y etnicidad entre estudiantes de enfermería de una universidad estadounidense. La muestra estuvo compuesta por 106 participantes voluntarios, que representaban 5 diferentes grupos étnicos: blancos, hispanos, filipinos, otros grupos asiáticos (Corea, Japón, etc.) y otros (afrodescendientes, aborígenes norteamericanos, etc.). Para medir LC, se utilizó como instrumento la revisión de efectividad personal con Locus de Control de [Richards, Ellis y Neil \(2002 citados en Wood et al., 2009\)](#), aunque este instrumento se diseñó originalmente para estudiantes de psicología y participantes de diferentes programas de adiestramiento y no se había utilizado previamente con estudiantes de enfermería.

Se encontró que el LC externo es más frecuente en estudiantes de los grupos étnicos filipino y otros asiáticos, comparados con los demás grupos étnicos, y que esta diferencia era estadísticamente significativa. También se encontró que los estudiantes para quienes inglés era su segunda lengua, los puntajes en LC externo eran más altos que para aquellos que eran hablantes nativos del inglés. En todas las medidas de logro académico, los grupos étnicos con mayor LC externo obtuvieron puntajes menores comparados con los demás grupos. El estudio arroja interesantes datos sobre la relación entre antecedentes culturales y LC.

Finalmente, las teorías implícitas de inteligencia, la manera en que las personas conciben la inteligencia, ya sea como una característica innata y estática o como una facultad incremental y dinámica, y su relación con LC fue estudiada por [Bodill y Roberts \(2013\)](#). Estos autores descubrieron correlaciones significativas entre las teorías implícitas de inteligencia y el LC de los participantes de su investigación. Particularmente, aquellos participantes que perciben que la inteligencia es una característica estática también tienden a tener un LC externo; la relación entre esta teoría de la inteligencia con LC es negativa y significativa; a diferencia de la perspectiva incremental, la cual no se correlaciona con un LC interno.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

LC y rendimiento académico: investigaciones en el contexto latinoamericano

Al no encontrar estudios recientes para Latinoamérica, se decidió ampliar el rango de tiempo a los últimos diez años. Esta búsqueda arrojó dos documentos: un artículo arbitrado y una tesis de licenciatura. En contraste, se hallaron 10 investigaciones que estudian otras variables asociadas al rendimiento. Por ejemplo, antecedentes familiares, socioeconómicos y educativos (Cortés y Palomar, 2008; García-Castro y Bartolucci, 2007; Guimãraes y Sampaio, 2013; Montano et al., 2011; Montero et al., 2007; Pedrosa, Dachs, Maia, Andrade y Carvalho, 2007) factores psicológicos tales como la motivación, el estrés y la salud mental (Easley, Bianco, y Leech, 2012; Feldman et al., 2008; Soler y Chiralde, 2010) y variables institucionales y pedagógicas (Lara, Aguiar, Cerpa y Nuñez, 2009; Montero et al., 2007).

En cuanto a los estudios sobre LC y rendimiento, Bolívar y Rojas (2008) contemplan el locus de control y los estilos de aprendizaje como variables independientes que influyen en el rendimiento de estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Es un estudio cuantitativo, descriptivo, de alcance exploratorio, que utiliza la escala de Levenson (1973) para medir el locus de control. Los resultados sugieren que estudiantes con LC interno tienen mayor índice académico y tienden a mantener su estrategia de aprendizaje, en tanto que, la variabilidad es mayor cuando el LC es externo.

Por su parte, Vidals (2005) estudia la influencia del LC y el autoconcepto sobre el rendimiento de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. En un estudio cuantitativo, correlacional, de alcance explicativo que utiliza la escala de La Rosa (1986) para medir el locus de control. Los resultados muestran la afectividad como la única dimensión con significancia estadística, la cual fue baja y negativa. Este resultado sugiere que el LC se relaciona con el rendimiento; específicamente, a mayor creencia en las relaciones afectivas, menor rendimiento.

Conclusiones

En el sentido clásico, se entiende por locus de control, la localización de las causas de los eventos en la vida de las personas, sea externa o interna (Halpert y Hill, 2011; Rotter, 1966; Vidsóme-Lozano y Luciano, 2006). Desde la propuesta dicotómica de Rotter (1966), el constructo ha evolucionado a ser concebido como una variable multidimensional que puede cambiar en el mismo individuo según el contexto o situación. Esta versatilidad del concepto ha dado pie al diseño de un conjunto de instrumentos para su medición asociados a su estudio en diversos ámbitos; siendo el rendimiento estudiantil en la educación universitaria uno de ellos.

La escala y los hallazgos de Trice 1985 y Curtis y Trice, 2013 constituyen el punto de partida de los estudios que relacionan el LC con el desempeño académico en el contexto universitario. Los resultados de sus investigaciones evidenciaron el poder predictivo del LC en el rendimiento.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Se argumenta que el LC interno, es decir, percibirse a sí mismo como poseedor de control sobre los éxitos o fracasos, está asociado con una conducta autorregulada y motivada al logro; por lo tanto, influirá positivamente en el desempeño del estudiante.

Los resultados de la búsqueda de investigaciones recientes (últimos 5 años) evidenciaron una marcada ausencia de estudios sobre esta relación en particular. En el ámbito internacional solo se hallaron diez, tres provenientes del medio oriente, dos de Norte América y tres de Europa, uno en África y uno en Oceanía, todos de corte cuantitativo; además, se observó un predominio de diseños *ex post facto* o descriptivos. En tanto que para Latinoamérica, hubo que retroceder 10 años en el rango de búsqueda para hallar apenas dos estudios, también cuantitativos y de tipo descriptivo.

De los estudios internacionales, en tres de cuatro se confirmó la tendencia de una relación predictiva entre LC y rendimiento académico de manera directa (LC interno como predictor de éxito y LC externo como predictor de bajo rendimiento). De manera indirecta, el LC fue predictivo del esfuerzo académico, la preferencia por métodos evaluativos convencionales, las expectativas vocacionales de resultados y con el conjunto de autoestima, autoeficacia general y estabilidad emocional, todas variables que a su vez podrían incidir positivamente sobre el rendimiento académico. Sin embargo, no se encontró relación entre LC y desempeño de pruebas de comprensión lectora ni tampoco con la manera en que el estudiantado procesa y reacciona a diferentes tipos de retroalimentación de su desempeño.

Además, se encontró que el sexo, el grupo étnico de los participantes y sus teorías implícitas de inteligencia, inciden sobre el LC, aunque con respecto al sexo los resultados no son consistentes. Los resultados sobre el efecto del área de estudio también son contradictorios, encontrándose un efecto estadísticamente significativo en uno de los estudios y ningún efecto en otro. Los hallazgos en cuanto a los años de estudio fueron particularmente interesantes, pues los dos estudios donde se exploró esta variable arrojaron que mientras más años en la universidad mayor externalidad y menor internalidad. Esto llama la atención, pues parece sugerir que las prácticas docentes y evaluativas universitarias en España y el Reino Unido llevan a la población estudiantil a percibir menor control sobre su vida académica, una hipótesis que valdría la pena explorar.

Con respecto a Latinoamérica, la escasa cantidad de investigaciones encontradas al respecto da pie para sugerir la necesidad de más estudios en este sentido. Los dos estudios encontrados, sin embargo, arrojaron resultados consistentes con lo establecido a nivel conceptual: un mejor rendimiento académico en estudiantes con LC interno (Bolívar y Rojas, 2008) y un menor rendimiento en estudiantes que atribuyen las causas de sus éxitos o fracasos a las relaciones afectivas con otros, un factor de externalidad (Vidals, 2005).

Los resultados de la revisión sugieren un nicho para el desarrollo de investigaciones en esta dirección, en especial, en el contexto latinoamericano. Resultaría interesante y útil para la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

mejora de la calidad en la educación universitaria, emprender investigaciones que profundicen en comprender la relación asociada a otras variables con potencial pragmático; es decir, que estén bajo el control de instituciones y docentes, y susceptibles al diseño de intervenciones asertivas. En tal sentido, la investigación debería enfocarse más sobre los antecedentes del LC.

Además, es recomendable ahondar en el conocimiento de dichas relaciones de manera longitudinal para, por una parte, confirmar o rechazar lo reportado en los estudios aquí consultados (García-Ros y Pérez-González, 2011; Cassidy, 2012), que indican que a mayor tiempo en la universidad, mayor tendencia a la externalidad. De confirmarse este efecto, se debe indagar sobre los factores que lo producen. Finalmente, sería conveniente realizar estudios interdisciplinarios y desde diferentes tradiciones metodológicas que permitan ahondar en la comprensión de este complejo fenómeno y sus implicaciones educativas.

Referencias

- Araya, V. (2000). *Psicología de la educación*. Caracas: FEDUPEL.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory* [Teoría del aprendizaje social]. Nueva York: General learning press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* [Bases sociales del pensamiento y la acción: Una teoría socio-cognitiva]. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bartual, T. y Poblet, M. C. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(3), 172-181. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_3/REFIEDU_2_3_6.pdf
- Bodill, K. y Roberts, L. D. (Octubre, 2013). Implicit Theories of Intelligence and Academic Locus of Control as Predictors of Studying Behavior [Teorías implícitas de la inteligencia y locus de control académico como predictores de conductas de estudio]. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.001>
- Bolívar, J. M. y Rojas, F. (Diciembre, 2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489010>
- Cassidy, S. (2012). Exploring Individual Differences as Determining Factors in Student Academic Achievement in Higher Education [Exploración de las diferencias individuales como factores determinantes del logro académico de los estudiantes de educación superior]. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.545948>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3), 604-613. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011676013>
- Cortés, A. y Palomar, J. (Enero-Abril, 2008). El proceso de admisión como predictor académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215. Recuperado de http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/14-v7n1_Cortesflores_palomar.pdf
- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C. y Maiche, A. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3784Curione.pdf>
- Curtis, N. A. y Trice, A. D. (2013). A Revision of the Academic Locus of Control Scale for College Students [Una revisión de la Escala de Locus de Control Académico para estudiantes universitarios]. *Perceptual & Motor Skills*, 116(3), 817-829. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/08.03.PMS.116.3.817-829>
- Easley, N., Bianco, M., y Leech, N. (2012). Ganas: A Qualitative Study Examining Mexican Heritage Students' Motivation to Succeed in Higher Education [Ganas: un estudio cualitativo de la motivación al logro en educación superior de estudiantes de herencia Mejicana]. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(2), 164-178. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1538192712440175>
- Erazo, O. A. (Enero-Junio, 2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/948/870>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (Setiembre-Diciembre, 2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. Recuperado de <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V07N03A10.pdf>
- Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512012000200004&script=sci_arttext
- Fernández, N. (Setiembre-Diciembre, 2013). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17(58), 501-508. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404013>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Findley, M. J. y Cooper, H. M. (Febrero, 1983). Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review [Locus de control y logro académico: una revisión de la literatura]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419>
- Garbanzo, G. M. (Setiembre-Diciembre, 2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5258/5069>
- García-Castro, G. y Bartolucci, J. (Octubre-diciembre, 2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003507>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Assessment Preferences of Pre-service Teachers: Analysis According to Academic Level and Relationship with Learning Styles and Motivational Orientation [Preferencias de evaluación de profesores en formación: un análisis según el nivel académico y su relación con estilos de aprendizaje y orientaciones motivacionales]. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 719-731. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.570434>
- Ghasemzadeh, A. y Saadat, M. (2011). Locus of Control in Iranian University Students and its Relationship with Academic Achievement [Locus de control en estudiantes universitarios iraníes y su relación con el logro académico]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2491-2496. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.486>
- Guimarães, J. y Sampaio, B. (2013). Family Background and Students' Achievement on a University Entrance Exam in Brazil [Antecedentes familiares y logro en un examen de admission universitario en Brasil]. *Education Economics*, 21(1), 38-59. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2010.545528>
- Haider, I. y Naeem, M. (2013). Locus of Control in Graduation Students [Locus de control en graduandos]. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299028095003.pdf>
- Halpert, R. y Hill, R. (2011). *28 Measures of Locus of Control*. Nueva Jersey: Will to power press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations* [La psicología de las relaciones interpersonales]. Nueva York: Wiley. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Hsieh, P-H. y Dwyer, F. (2009). The Instructional Effect of Online Reading Strategies and Learning Styles on Student Academic Achievement [El efecto instruccional de las estrategias de lectura en línea y los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes]. *Educational Technology & Society*, 12(2), 36-50. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/12_2/4.pdf
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action* [Internacionalización amplia: Del concepto a la acción]. Washington, NAFSA. Recuperado de https://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf
- Ibrahim, A. M. (1996). A Cross-Cultural Validation of Trice's Academic Locus of Control Scale for College Students in an Omani Sample [Validación inter-cultural de la escala de locus de control académico para estudiantes universitarios de Trice en una muestra de estudiantes de Oman]. *Perceptual and Motor Skills*, 83(3), 823-829. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pms.1996.83.3.823>
- Işık, E. (2013). Perceived Social Support and Locus of Control as the Predictors of Vocational Outcome Expectations [Apoyo social percivido y locus de control como predictors de las expectativas vocacionales de resultados]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1426-1430. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017701.pdf>
- Krenn, B., Wuerth, S. y Hergovich, A. (2013). Individual Differences Concerning the Impact of Feedback Specifying the Role of Core Self-Evaluations [Diferencias individuales en relación al impacto de la retro alimentación: Especificando el rol de las auto evaluaciones nucleares]. *Studia psychologica*, 55(2), 95-110. Recuperado de <http://www.psychologia.sav.sk/sp/index.php?id=abstract&numid=628>
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto: Construcción y validación* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lara, A., Aguiar, M. E., Cerpa, G. y Núñez, H. (Julio-Diciembre, 2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Sinéctica*, 33, 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200006&lng=es&tlng=es
- Levenson, H. (Agosto, 1973). *Reliability and Validity of the I, P, and C Scales-A Multidimensional View of Locus of Control. [Confiabilidad y validez de las escalas de I, P y S-una perspectiva multidimensional del locus de control]*. Ponencia presentada en el Symposium on Beliefs in Locus of Control: Unidimensional or Multidimensional?, Montreal. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087791.pdf>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Martin, A. J., Wilson, R., Arief, G., y Ginns, P. (Setiembre-Octubre, 2013). Academic Momentum at University/College: Exploring the Roles of Prior Learning, Life Experience, and Ongoing Performance in Academic Achievement Across Time [Momentum académico en la universidad: una exploración de los roles del aprendizaje previo, experiencia de vida, y desempeño en curso sobre el rendimiento académico a través del tiempo]. *The Journal of Higher Education*, 84(5), 640-674. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2013.0029>
- Matud, M. P., Bethercourt, J. M., López, M. e Ibáñez, I. (2007). Relevancia del género y de las variables sociodemográficas en locus de control y en factores motivacionales relativos al área laboral. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(147), 51-66. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5805/Relevancia_del_genero_y_de_las_variables.pdf?sequence=2
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovich, L. y Topolnytsky, L. (Agosto, 2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences [Afectividad, continuidad y compromiso normativo a la organización: Un meta-análisis de los antecedentes, correlatos y consecuentes]. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879101918421>
- Mkumbo, K. A. K. y Amani, J. (Junio, 2012). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure [Atribuciones percibidas del éxito y fracas académico en estudiantes universitarios]. *Asian social science*, 8(7), 247-255. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n7p247>
- Montano, J. A., Gómez, E. I., Rodríguez, J. D., Lima, L., Acosta, Y. y Valdés, Z. (Enero-Marzo, 2011). Algunos factores relacionados con el rendimiento académico en el examen estatal de los residentes cubanos de Medicina General Integral. *Educación Médica Superior*, 25(1), 33-48. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412011000100004&script=sci_arttext
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf
- Mooney, S. P., Sherman, M. F. y Lo Presto, C. T. (Mayo-Junio, 1991). Academic Locus of Control, Self-Esteem, and Perceived Distance From Home as Predictors of College Adjustment [Locus de control académico, autoestima y distancia percibida del hogar como predictores de la adaptación a la universidad]. *Journal of Counseling & Development*, 69(5), 445-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01542.x>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Nunn, G. D. y Nunn, S. J. (1993). Locus of Control and School Performance: Some Implications for Teachers [Locus de control y desempeño escolar: Algunas implicaciones para los docentes]. *Education*, 113(4), 636-640. Recuperado de <https://www.questia.com/read/1G1-14526389/locus-of-control-and-school-performance-some-implications>
- Pedrosa, R. H. L., Dachs, J. N. W., Maia, R. P., Andrade, C. Y. y Carvalho, B. S. (2007). Academic performance, students' background and affirmative action at a Brazilian University [Rendimiento académico, antecedentes estudiantiles y acción afirmativa en una Universidad Brasileña]. *Higher Education Management and Policy*, 19(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v19-art18-en>
- Peralta, S. C., Ramírez, A. F. y Castaño, H. (Julio, 2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/2054/1303>
- Prawat, R. S., Byers, J. L. y Durán, W. O. (1981). Attitude Development in American and Venezuelan Schoolchildren [Desarrollo de actitudes en escolares norteamericanos y venezolanos]. *The Journal of Social Psychology*, 115(2), 149-158. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1981.9711653>
- Rosas, M., Chacín, F., García, J., Ascanio, M. y Cobo M. (Junio, 2006). Modelos de regresión lineal múltiple en presencia de variables cuantitativas y cualitativas para predecir el rendimiento estudiantil. *Revista de la Facultad de Agronomía*, 23(2), 197-214. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0378-78182006000200007&script=sci_arttext
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement [Expectativas generalizadas para control de reforzamiento interno versus externo]. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of How Individuals Perceive Causes [La escala de dimension causal: una medida de cómo los individuos perciben las causas]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.6.1137>
- Soler, A. B. y Chiralde, R. R. (Enero-Marzo, 2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42-51. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412010000100006&script=sci_arttext
- Trice, A. D. (Diciembre, 1985). An Academic Locus of Control Scale for College Students [Una escala de locus de control académico para estudiantes universitarios]. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 1043-1046. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pms.1985.61.3f.1043>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Vidals, A. (2005). *Autoconcepto, locus de control y rendimiento académico en estudiantes del segundo semestre de la Facultad de Psicología* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Visdóme-Lozano, J. C. y Luciano, C. (Septiembre, 2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760313>
- Wallston, K. A., Wallston, B. S. y DeVellis, R. (1978). Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales [Desarrollo de una escala multidimensional de locus de control en la salud]. *Health Education Monographs*, 6(2), 160-170. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/109019817800600107>
- Wallston, K. A. y Wallston, B. S. (1981). Health Locus of Control Scales [Escala de locus de control en la salud]. En H.M. Lefcourt (Ed.) *Research with the Locus of Control Construct* (Vol. 1, pp. 189-243). London: Academic Press. Recuperado de [http://www.vanderbilt.edu/nursing/kwallston/Health Locus of Control Scales.pdf](http://www.vanderbilt.edu/nursing/kwallston/Health%20Locus%20of%20Control%20Scales.pdf)
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion [Teoría de la atribución de la motivación al logro y la emoción]. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wilcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>
- Wood, A. M., Saylor, C. y Cohen, J. (Setiembre, 2009). Locus of Control and Academic Success Among Ethnically Diverse Baccalaureate Nursing Students [Locus de control y éxito académico en estudiantes de la licenciatura de enfermería con diversidad étnica]. *Nursing education perspectives*, 30(5), 290-294. doi: <http://dx.doi.org/10.1043/1536-5026-30.5.290>



Cómo citar este artículo en APA:

Mayora-Pernía, C. A. y Fernández de Morgado, N. (Setiembre-Diciembre, 2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

