



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO ESTILOS ATRIBUTIVOS ÁREA DE LOGROS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

**FACTOR ANALYSIS OF THE ATTRIBUTIONAL STYLES
QUESTIONNAIRE IN THE ACADEMIC ACHIEVEMENT
AREA IN MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS**

Oscar Falcón Ornelas

Universidad del Valle de Extremadura, México

Raúl Barceló Reyna

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Humberto Blanco Vega

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Adriana Ríos Rodríguez

Universidad del Valle de Extremadura, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21914

Análisis factorial del Cuestionario Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Estudiantes Universitarios Mexicanos

Oscar Falcón Ornelas¹psiase8@hotmail.com<https://orcid.org/0009-0009-8878-9846>Universidad del Valle de Extremadura
México**Raúl Barceló Reyna**rbarcelo@uach.mx<https://orcid.org/0000-0002-9248-2988>Universidad Autónoma de Chihuahua
México**Humberto Blanco Vega**hblanco@uach.mx<http://orcid.org/0000-0002-3871-790X>Universidad Autónoma de Chihuahua
México**Adriana Ríos Rodríguez**adriariosdz34@gmail.com<http://orcid.org/0009-0005-3187-7854>Universidad del Valle de Extremadura
México

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la estructura factorial del Cuestionario Estilos Atributivos Área de Logros Académicos (EAALA) en estudiantes universitarios mexicanos. Participaron un total de 1,160 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 27 años. Mediante análisis factorial confirmatorio, se confirmó que la estructura compuesta por Atribución a la Suerte, Atribución al Esfuerzo, Atribución a la Habilidad y Atribución al Profesor representa adecuadamente los patrones atributivos en la población estudiada. Sin embargo, el modelo requirió ajustes, incluyendo la eliminación de varios ítems. Los análisis de consistencia interna demostraron coeficientes de fiabilidad satisfactorios para todos los factores, lo que respalda la estabilidad y precisión del cuestionario en este contexto. Los hallazgos indican que el EAALA es una herramienta válida y fiable para evaluar los estilos atributivos académicos en estudiantes universitarios mexicanos. Investigaciones futuras deberían explorar su aplicación en poblaciones más diversas y su capacidad predictiva sobre variables como el bienestar psicológico y el desempeño académico.

Palabras clave: estilos atributivos, logros académicos, análisis factorial, estudiantes universitarios, validación de instrumentos

¹ Autor principal

Correspondencia: psiase8@hotmail.com

Factor Analysis of the Attributional Styles Questionnaire in the Academic Achievement Area in Mexican University Students

ABSTRACT

The study aimed to analyze the factorial structure of the Attributional Styles Questionnaire in the Academic Achievement Area (EAALA) among Mexican university students. A total of 1,160 students aged 18 to 27 participated in the study. Through confirmatory factor analysis, it was confirmed that the structure comprising Attribution to Luck, Attribution to Effort, Attribution to Ability, and Attribution to Teacher adequately represents the attributional patterns in the studied population. However, the model required adjustments, including the removal of several items. Internal consistency analyses demonstrated satisfactory reliability coefficients for all factors, supporting the questionnaire's stability and precision in this context. The findings indicate that the EAALA is a valid and reliable tool for assessing academic attributional styles in Mexican university students. Future research should explore its application in more diverse populations and its predictive capacity for variables such as psychological well-being and academic performance.

Keywords: attributional styles, academic achievement, factor analysis, university students, instrument validation

*Artículo recibido 10 diciembre 2025
Aceptado para publicación: 10 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

El estudio de los estilos atributivos ha sido una piedra angular en la psicología cognitiva y educativa, dado su impacto en la comprensión de cómo las personas interpretan y reaccionan ante sus éxitos y fracasos en diversas áreas de la vida, especialmente en el ámbito académico. Desde la formulación inicial de la teoría de la atribución por Weiner (2012) y su posterior desarrollo por Heider (2013) el concepto de atribuciones causales ha jugado un rol central en el análisis de los procesos motivacionales y emocionales que subyacen al rendimiento académico.

Weiner (2012) postuló que las atribuciones causales pueden categorizarse en dimensiones de locus de control, estabilidad y controlabilidad, afectando directamente la percepción de la autoeficacia y por ende, el desempeño académico. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes que atribuyen sus éxitos a factores internos, estables y controlables, como el esfuerzo, tienden a mantener altos niveles de motivación y rendimiento (Weiner, 2010). Por otro lado, las atribuciones a causas externas e inestables, como la suerte, pueden generar un ciclo de desmotivación y bajo rendimiento (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014).

Los cuestionarios diseñados para evaluar los estilos atributivos en el área de logros académicos se han centrado en entender cómo los estudiantes explican sus éxitos y fracasos en contextos educativos (Cerpa, 2023). Estos instrumentos permiten identificar patrones en la atribución de causalidad que pueden influir en la motivación, el esfuerzo, y en última instancia, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Uno de los instrumentos más reconocidos en la evaluación de estilos atributivos es el Cuestionario de Estilo Atributivo de Peterson et al. (1982), conocido como Attributional Style Questionnaire (ASQ). Este cuestionario mide cómo los individuos explican eventos positivos y negativos a través de tres dimensiones: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad, y globalidad-especificidad. Aunque originalmente no fue diseñado para el contexto académico, ha sido adaptado y utilizado en estudios que exploran las atribuciones en el ámbito educativo.

En el contexto específico de la educación y el logro académico, una herramienta ampliamente utilizada es el Academic Attributional Style Questionnaire (AASQ) desarrollado por Peterson and Barrett (1987). El AASQ fue diseñado para evaluar las atribuciones que los estudiantes universitarios hacen respecto a



sus éxitos y fracasos académicos. Este instrumento evalúa cómo los estudiantes atribuyen sus resultados académicos a factores como la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, y la suerte, reflejando las dimensiones propuestas por Weiner (2012).

En las últimas décadas, diversas investigaciones han utilizado estos y otros cuestionarios para explorar los estilos atributivos en poblaciones universitarias. Uno de los estudios pioneros en este ámbito fue realizado por Nurmi, Onatsu, and Haavisto (1995), quienes examinaron las atribuciones causales de los estudiantes universitarios y su relación con el bienestar psicológico. Este estudio encontró que los estudiantes que atribuyen sus fracasos académicos a factores internos e inestables, como la falta de esfuerzo, tendían a experimentar mayores niveles de ansiedad y depresión, lo que afectaba negativamente su rendimiento académico.

Otro estudio significativo fue el realizado por Perry, Hladkyj, Pekrun, and Pelletier (2001), quienes investigaron las atribuciones de éxito y fracaso en estudiantes universitarios y su impacto en la motivación académica. Este estudio reveló que los estudiantes que atribuyen sus éxitos a causas internas, como la habilidad o el esfuerzo, mostraban mayores niveles de motivación y persistencia en sus estudios, mientras que aquellos que atribuían sus fracasos a factores externos, como la mala suerte o la dificultad de la tarea, tendían a mostrar una disminución en la motivación y en el rendimiento académico.

El Cuestionario Estilos Atributivos Área de Logros Académicos (EAALA) es una adaptación de estos instrumentos centrada en evaluar específicamente cómo los estudiantes universitarios atribuyen sus logros y fracasos en el ámbito académico. El EAALA se estructura en torno a las dimensiones propuestas por (Weiner, 2012) y se diseñó para captar las especificidades del contexto académico universitario, considerando tanto el género como otras variables sociodemográficas.

Al utilizar el EAALA en la población de estudiantes universitarios un estudio encontró que las mujeres reportan mayores niveles de control interno en atribuciones a la suerte, habilidad y profesor, en comparación con los hombres.

No se encontraron diferencias significativas en la atribución al esfuerzo. Estos resultados sugieren considerar el género al diseñar intervenciones educativas (Díaz, Aguirre, Jiménez, & Jurado, 2020).

El análisis factorial es una metodología estadística esencial en la validación de instrumentos psicométricos, ya que permite identificar las dimensiones subyacentes de un constructo y garantizar que los ítems del cuestionario midan efectivamente lo que se pretende evaluar. Estudios previos, como el de Gordeeva, Sheldon, and Sychev (2020), han demostrado la utilidad del análisis factorial confirmatorio para validar las estructuras teóricas del ASQ en diversas culturas. Asimismo, investigaciones en poblaciones latinoamericanas han explorado adaptaciones del cuestionario, aunque con enfoques limitados al ámbito general y no específicamente al área de logros académicos (Becerra & Plata, 2021).

Diversos estudios han explorado las propiedades psicométricas del EAALA en poblaciones de estudiantes universitarios mexicanos. Por ejemplo, Jurado, Blanco, Zueck, and Peinado (2016) analizaron la composición factorial del cuestionario en una muestra de 1,469 estudiantes, identificando una estructura de cuatro factores: atribución a la suerte, al esfuerzo, a la habilidad y al profesor. Estos factores mostraron adecuados indicadores de ajuste, fiabilidad y validez, sugiriendo la estabilidad de la estructura factorial del instrumento.

A pesar de estos avances, es fundamental continuar investigando las propiedades psicométricas del cuestionario en diversas poblaciones y contextos educativos. La presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis factorial del Cuestionario Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en una muestra de universitarios mexicanos, contribuyendo al fortalecimiento de su validez y fiabilidad en esta población específica.

MÉTODO

Participantes

La muestra del presente estudio estuvo conformada por un total de 1,160 estudiantes universitarios mexicanos, de los cuales 600 (51.7%) fueron mujeres y 560 (48.3%) hombres. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 27 años ($M = 20.60$, $DE = 1.85$).

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad de los estudiantes y su disposición para participar en el estudio.

Los criterios de inclusión para la participación fueron: estar inscritos en alguna de las licenciaturas ofrecidas por la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y manifestar su consentimiento voluntario para participar en la investigación. Aquellos estudiantes que no completaron la totalidad de los ítems del cuestionario fueron excluidos del análisis final, con el fin de preservar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos.

La selección de esta muestra responde al objetivo de examinar la estructura factorial del EAALA, considerando las características sociodemográficas de la población estudiantil mexicana. Esta población es relevante, ya que comprende a jóvenes adultos que se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo académico y personal; donde las atribuciones sobre el éxito y el fracaso académico pueden influir significativamente en su desempeño y bienestar psicológico.

La composición de la muestra asegura la diversidad en cuanto a género y rango etario, lo que permite una mejor generalización de los hallazgos hacia estudiantes universitarios en contextos similares.

Instrumento

El EAALA, adaptado por Jurado et al. (2016), es una medida estandarizada diseñada para evaluar las tendencias atributivas que los estudiantes universitarios manifiestan al explicar sus éxitos y fracasos académicos. Este cuestionario consta de 26 ítems formulados en formato tipo Likert, distribuidos en cuatro factores principales que representan diferentes fuentes de atribución: suerte, esfuerzo, habilidad y profesor.

Cada ítem del EAALA presenta una afirmación relacionada con situaciones de logro académico, en la cual el participante debe valorar su grado de acuerdo utilizando una escala de respuesta de 11 puntos, que oscila entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo). La dirección de la escala está orientada hacia un locus de control interno, donde puntuaciones más altas reflejan una mayor tendencia a atribuir los resultados académicos a causas internas, como el esfuerzo personal o la habilidad.

Los cuatro factores que componen el instrumento son:

Atribución a la suerte: compuesto por 10 ítems que miden la tendencia a explicar los resultados académicos como consecuencia de factores aleatorios o incontrolables.

Atribución al esfuerzo: integrado por 3 ítems que evalúan el grado en que los estudiantes atribuyen sus logros o fracasos al esfuerzo personal invertido en la tarea.

Atribución a la habilidad: conformado por 9 ítems que exploran la percepción del estudiante respecto a sus capacidades intelectuales como causa de los resultados obtenidos.

Atribución al profesor: compuesto por 4 ítems que indagan la atribución del éxito o fracaso a las acciones, competencias o decisiones del docente.

El análisis psicométrico del EAALA realizado por Jurado et al. (2016) evidenció una estructura factorial adecuada, reportando índices de ajuste satisfactorios y coeficientes de consistencia interna aceptables en todos los factores. Estos resultados respaldan la fiabilidad y validez del instrumento para la evaluación de estilos atributivos en contextos académicos universitarios.

En términos aplicativos, el EAALA permite identificar patrones atributivos que podrían influir en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios mexicanos, proporcionando un recurso valioso tanto para la investigación en psicología educativa como para el diseño de intervenciones orientadas a fomentar estilos de atribución más adaptativos y controlables.

Figura 1. Ejemplo de respuesta para los ítems del cuestionario EAALA

Haga clic justo encima del pequeño círculo que está a la izquierda de la opción que corresponda a su respuesta

Pienso que mis buenas calificaciones reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios.

Completamente en Desacuerdo En Desacuerdo Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo De Acuerdo Completamente de Acuerdo

● 0 ● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5 ● 6 ● 7 ● 8 ● 9 ● 10

Procedimiento

La recolección de datos para este estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física (FCCF) de la UACH. Se invitó a participar a estudiantes matriculados en diferentes licenciaturas ofrecidas por dicha facultad, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Previo a su participación, los estudiantes recibieron una explicación detallada sobre los objetivos, la relevancia y los alcances del estudio. Aquellos que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado, en cumplimiento con los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2019) y las normativas de investigación de la universidad.

La administración del EAALA se realizó de forma digital a través del módulo administrador del editor de escalas de ejecución típica, utilizando computadoras disponibles en los laboratorios y centros de cómputo de la FCCF. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Antes de la aplicación, se ofreció una breve introducción en la que se destacó la importancia de la sinceridad en las respuestas y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada. Además, se brindaron instrucciones detalladas sobre cómo acceder y responder al cuestionario, las cuales también estaban disponibles en las primeras pantallas del instrumento, previo al primer reactivo.

Durante la administración, se supervisó a los participantes para resolver dudas técnicas y garantizar un ambiente adecuado para la concentración. Al finalizar la sesión, se agradeció a los participantes por su colaboración y se les recordó la importancia de su contribución para el avance de la investigación en psicología educativa.

Una vez completada la recolección de datos, los resultados fueron exportados utilizando el módulo generador de resultados del editor de escalas, versión 2.0 (Blanco et al., 2013). Posteriormente, los datos fueron analizados con el software estadístico IBM SPSS Statistics, versión 18.0, para el análisis descriptivo y la depuración inicial de los datos. Asimismo, se utilizó el software AMOS, versión 21.0, para llevar a cabo análisis factorial confirmatorio (AFC) con el fin de evaluar la estructura factorial del cuestionario y determinar su ajuste a la población de estudiantes universitarios mexicanos. Estos análisis permitieron explorar la validez de constructo del instrumento, evaluando la adecuación de los modelos propuestos a partir de indicadores como el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y la raíz cuadrada del error de aproximación (RMSEA).

Finalmente, los resultados estadísticos obtenidos fueron interpretados en el contexto teórico del locus de control y los estilos atributivos en el ámbito académico, con el objetivo de ofrecer recomendaciones sobre el uso del cuestionario en poblaciones similares.

Análisis de datos

El análisis psicométrico se llevó a cabo mediante análisis factoriales confirmatorios con el fin de obtener una prueba que presente las mejores propiedades para la conformación de los puntajes de los estilos atributivos en el área de logros académicos en estudiantes universitarios.

Se sometieron a comparación dos modelos de medida: el primero (EAALA-1), modelo de cuatro factores acorde a la distribución de los ítems dentro del cuestionario propuesta por Jurado et al. (2016); el segundo (EAALA-2) que corresponde a la estructura del modelo anterior eliminando los ítems que no fueron bien explicados por el modelo EAALA-1.

Para conducir los análisis factoriales confirmatorios se utilizó el software AMOS 21 (Arbuckle, 2012), las varianzas de los términos de error fueron especificados como parámetros libres, en cada variable latente (factor) se fijó uno de los coeficientes estructurales asociados a uno, para que su escala sea igual a la de una de las variables observables (ítems). El método de estimación empleado fue el de Máxima Verosimilitud; siguiendo la recomendación de Thompson (2004), en el sentido de que cuando se emplea análisis factorial confirmatorio se debe corroborar no sólo el ajuste de un modelo teórico sino que es recomendable comparar los índices de ajuste de varios modelos alternativos para seleccionar el mejor. Para evaluar el ajuste del modelo se emplearon el estadístico Chi-cuadrado (χ^2), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) como medidas absolutas de ajuste. El índice de bondad ajustado (AGFI), el Índice Tucker-Lewis (TLI) y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) como medidas de ajuste incremental. La razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (χ^2/gl) y el Criterio de Información de Akaike (AIC) como medidas de ajuste de parsimonia (Byrne, 2016; Gelabert et al., 2011).

Por último se calculó la fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario, de los modelos de medida obtenidos, a través del Coeficiente Alpha de Cronbach (Elosua & Zumbo, 2008; Nunnally & Bernstein, 1995) y del Coeficiente Omega (Revelle & Zinbarg, 2009; Sijtsma, 2009).

RESULTADOS

Los resultados globales del análisis factorial confirmatorio (GFI = .882; RMSEA = .065; CFI = .908) para el modelo EAALA-1 indican que el modelo de medición es apenas aceptable (Tabla 1).

Tabla 1 Índices absolutos, incrementales y de parsimonia para los modelos generados.

Modelo	Índices absolutos			Índices incrementales			Índices de parsimonia	
	χ^2	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI	χ^2/gl	AIC
EAALA-1	1748.135*	.882	.065	.859	.898	.908	5.966	1864.135
EAALA-2	152.743*	.982	.032	.972	.984	.988	2.214	224.743

Nota: * $p < .05$; GFI = índice de bondad de ajuste; RMSEA = error cuadrático medio de aproximación; AGFI = índice de bondad ajustado; TLI = Índice Tucker-Lewis; CFI = índice de bondad de ajuste comparativo; χ^2/gl = Chi-cuadrado sobre los grados de libertad; AIC = Criterio de Información de Akaike.

El conjunto de los factores del modelo EAALA-1 explican aproximadamente el 60% de la varianza. De los resultados de la Tabla 2; 10 de los 26 ítems analizados saturan por debajo de .70 en su dimensión prevista (ítems 1, 3, 6, 10, 12, 14, 17, 19, 22 y 26).

Observándose, además, intercorrelaciones moderadas entre los cuatro factores del modelo, evidenciando una adecuada validez discriminante entre ellos.

Tabla 2 Soluciones estandarizadas análisis factorial confirmatorio para el Modelo EAALA-1

Item	F1	F2	F3	F4
2. Por lo general, si he obtenido malos resultados en mis calificaciones creo que ha sido por mala suerte.	.72			
5. Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo que no tuviera mejores calificaciones.	.78			
8. La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas calificaciones en mis estudios.	.74			
12. Frecuentemente mis bajas calificaciones en mis estudios se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.	.60			
13. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.	.77			
16. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido calificaciones bajas.	.80			
17. Con frecuencia, si he sacado buenas calificaciones en una materia ha sido porque el profesor daba calificaciones altas con mucha facilidad.	.69			
20. Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.	.70			
23. Por lo general, apruebo simplemente por suerte.	.79			

25. Me parece que, normalmente, mis calificaciones bajas se han debido a la casualidad.	.80
3. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en mis estudios se ha debido a falta de esfuerzo.	.69
10. Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.	.63
14. Normalmente, si recibo una mala nota en una materia es porque no he estudiado lo suficiente.	.68
1. En mi caso, sacar buenas calificaciones se ha debido, a mi propio esfuerzo.	.67
6. Siempre que he obtenido buenas calificaciones ha sido porque he estudiado mucho.	.67
7. Si saco buenas calificaciones es por mi buena capacidad para los estudios.	.71
9. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.	.71
18. Si tengo buenas calificaciones en alguna materia es por el esfuerzo y empeño que pongo.	.79
19. Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas calificaciones.	.58
21. Cuando me he esforzado y he trabajado arduamente, he conseguido buenas calificaciones en mis estudios.	.76
22. Si alguna vez he obtenido buenos resultados se ha debido a mi capacidad para esa materia.	.67
24. Normalmente, cuando he trabajado arduamente he conseguido tener éxito en los estudios.	.71
4. Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	.75
11. Si he tenido malas calificaciones en alguna materia a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.	.80
15. A menudo, si he tenido malas calificaciones ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.	.77
26. Es frecuente, si saco malas calificaciones, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la materia.	.62

Correlaciones Factoriales

F1	-	.29	.54	.68
F2	.29	-	.68	.16
F3	.54	.68	-	.23
F4	.68	.16	.23	-

Nota: F1 = Suerte, F2 = Esfuerzo, F3 = Habilidad F4 = Profesor

Los resultados globales del análisis factorial confirmatorio (GFI = .982; RMSEA = .032; CFI = .988), del segundo modelo sometido a prueba EAALA-2 indican que el modelo de medición es óptimo. El conjunto de los factores del modelo EAALA-2 explican aproximadamente el 69% de la varianza. De los resultados de la Tabla 3; dos de los 14 ítems analizados saturan por debajo de .70 en su dimensión prevista (ítems 10 y 22).



Observándose, además, intercorrelaciones moderadas entre los cuatro factores del modelo, evidenciando una adecuada validez discriminante entre ellos.

Tabla 3 Soluciones estandarizadas análisis factorial confirmatorio para el Modelo EAALA-2

Item	F1	F2	F3	F4
13. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.	.77			
16. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido calificaciones bajas.	.85			
17. Con frecuencia, si he sacado buenas calificaciones en una materia ha sido porque el profesor daba calificaciones altas con mucha facilidad.	.73			
25. Me parece que, normalmente, mis calificaciones bajas se han debido a la casualidad.	.77			
3. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en mis estudios se ha debido a falta de esfuerzo.		.74		
10. Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.		.60		
14. Normalmente, si recibo una mala nota en una materia es porque no he estudiado lo suficiente.		.74		
9. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.			.73	
18. Si tengo buenas calificaciones en alguna materia es por el esfuerzo y empeño que pongo.			.81	
21. Cuando me he esforzado y he trabajado arduamente, he conseguido buenas calificaciones en mis estudios.			.77	
22. Si alguna vez he obtenido buenos resultados se ha debido a mi capacidad para esa materia.			.63	
4. Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.				.78
11. Si he tenido malas calificaciones en alguna materia a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.				.76
15. A menudo, si he tenido malas calificaciones ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.				.85
Correlaciones Factoriales				
F1	-	.26	.54	.66
F2	.26	-	.67	.16
F3	.54	.67	-	.26
F4	.66	.16	.26	-

Nota: F1 = Suerte, F2 = Esfuerzo, F3 = Habilidad F4 = Profesor

Fiabilidad de los factores mejor modelo obtenido

Los factores del mejor modelo obtenido alcanzan valores de consistencia interna por encima de .70, evidenciando una consistencia interna adecuada para este tipo de subescalas, particularmente si se considera el número reducido de ítems (Tabla 4).

Tabla 4 Coeficientes omega y alfa para los factores obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios del mejor modelo (EAALA-2).

Factor	Ω	α
Suerte	.86	.86
Esfuerzo	.74	.70
Habilidad	.83	.82
Profesor	.84	.82

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio proporcionan evidencia empírica que apoya la estructura tetrafactorial del cuestionario de Estilos Atributivos en el Área de logros académicos adaptado por Jurado et al. (2016). A través de análisis factoriales confirmatorios, se confirmó que una estructura de cuatro factores (Suerte, Esfuerzo, Habilidad y Profesor) representa adecuadamente los patrones atributivos en esta población. Resultados similares fueron encontrados por (Díaz et al., 2020).

En línea con este hallazgo, estudios recientes en poblaciones universitarias hispanohablantes y de otros contextos socioculturales continúan reportando soluciones multifactoriales para medidas de atribuciones académicas y constructos motivacionales cercanos, reforzando la pertinencia de modelos con factores diferenciados y correlacionados. Estas evidencias, junto con recomendaciones metodológicas actuales, sugieren que futuras evaluaciones podrían explorar variantes modernas como modelos bifactor o ESEM cuando se presuma multidimensionalidad relevante para el constructo, sin perder de vista la coherencia teórica. (Stefana et al., 2025; Vera-Sagredo, Poblete-Valderrama, & Sáez-Delgado, 2024),

Las saturaciones factoriales estandarizadas obtenidas fueron consistentes con la estructura inicial propuesta por Jurado et al. (2016), sin embargo, fue necesario eliminar casi la mitad de los ítems para optimizar el ajuste del modelo.

Los resultados también indican una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los cuatro factores, sugiriendo que un incremento en uno de los factores podría estar asociado con un aumento en los demás factores.

No obstante, la depuración de ítems debe equilibrarse con la preservación de la validez de contenido y la cobertura semántica del constructo. La literatura psicométrica reciente recomienda complementar la decisión por cargas factoriales con evidencia de validez convergente y discriminante, inspección de residuales y correlaciones entre errores teóricamente justificables, así como una verificación de redundancias semánticas antes de consolidar formas abreviadas. Esto reduce el riesgo de sobreajuste y de pérdida de representatividad del constructo (Chirica, Piccirillo, & King, 2024).

La evaluación de la consistencia interna demostró que los factores del segundo modelo sometido a prueba alcanzaron coeficientes satisfactorios de fiabilidad, lo que refuerza la estabilidad y la precisión del cuestionario en esta muestra.

Además de α y Ω , las guías actuales recomiendan reportar indicadores complementarios (p. ej., fiabilidad compuesta) y criterios de validez de constructo (p. ej., validez convergente y discriminante) para fortalecer la argumentación de validez. Recientes debates metodológicos advierten, sin embargo, contra un uso acrítico de umbrales rígidos (p. ej., AVE > .50, HTMT) y proponen una evaluación holística que integre teoría, evidencias múltiples y sensibilidad del modelo (Kline, 2023).

En conjunto, estos hallazgos indican que el cuestionario Estilos Atributivos en el Área de Logros Académicos, con una estructura tetrafactorial, constituye una herramienta viable y adecuada para la medición de los patrones atributivos en universitarios mexicanos. La estructura propuesta no solo alcanzó un buen ajuste, sino que también cumplió con los estándares de validez y fiabilidad requeridos para su uso en contextos de investigación y práctica profesional.

Como siguiente paso lógico, se recomienda evaluar la invarianza de medición del EALA (configural, métrica y escalar) entre subgrupos relevantes (p. ej., sexo, área académica, generación de ingreso, tipo de institución). Establecer invarianza permitiría comparaciones válidas de puntuaciones latentes y fortalecería la interpretación de diferencias grupales y de cambios longitudinales.

Alternativamente, cuando la invarianza estricta sea difícil de lograr, pueden explorarse enfoques de “invarianza aproximada” o alineamiento (Kim, Cao, Liu, Wang, & Dedrick, 2023; Leitgöb et al., 2023; Stefana et al., 2025).

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra utilizada consistió únicamente en estudiantes universitarios, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones. Futuras investigaciones podrían abordar esta limitación mediante la inclusión de jóvenes mexicanos que no sean estudiantes, lo cual permitiría evaluar la validez del cuestionario en contextos más diversos.

Adicionalmente, sería valioso realizar estudios multicéntricos que incluyan universidades públicas y privadas de distintas regiones del país para examinar posibles efectos contextuales (p. ej., clima motivacional, prácticas docentes) sobre las atribuciones. La evidencia reciente sugiere que el entorno instruccional y la cultura académica se asocian con patrones atribucionales y de pertenencia escolar, por lo que incorporar variables contextuales enriquecería la validez externa del instrumento (Wong, Allen, & Cordoba, 2022).

En segundo lugar, el uso de un instrumento de autoinforme plantea el riesgo de sesgos relacionados con la deseabilidad social, dado que las respuestas pueden estar influenciadas por la percepción de cómo los participantes desean ser vistos. En estudios futuros, sería valioso complementar el autoinforme con métodos de evaluación adicionales que ayuden a mitigar este sesgo.

Un diseño longitudinal con mediciones repetidas permitiría probar invarianza temporal y sensibilidad al cambio, así como examinar la validez predictiva del EALA sobre trayectorias de desempeño, bienestar y retención. Tales aproximaciones son consistentes con lineamientos actuales para evaluar cambios intraindividuales y sostener inferencias causales más robustas (Kim et al., 2023).

Finalmente, explorar la validez predictiva del EALA en relación con indicadores de bienestar y desempeño académico aportaría evidencia adicional sobre su utilidad práctica. Existen hallazgos que asocian las atribuciones con la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción académica, por lo que incluir dichas variables en futuros estudios robustecería el aporte del instrumento a la comprensión del éxito académico.



La literatura reciente sugiere que estilos atribucionales más adaptativos (p. ej., atribuir el éxito a causas internas y controlables) se relacionan con mayores niveles de perseverancia, motivación y desempeño; de forma complementaria, sesgos atribucionales desadaptativos se vinculan con ansiedad académica y menor compromiso. Evaluar estas relaciones con el EALA podría ofrecer evidencia incremental sobre su relevancia en contextos universitarios latinoamericanos (Chen & Wu, 2021; Vendola, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arbuckle, J. R. (2012). *AMOS users guide version 21.0*. Chicago, IL: Marketing Department, SPSS Incorporated.
- Asociación Médica Mundial. (2019). Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.
- Becerra, C. E., & Plata, A. (2021). Validation of the Attributional-Style Academic Questionnaire for evaluation in the admission to higher education. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23). doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.937>
- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Vicianá, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York, NY: Routledge.
- Cerpa, C. D. (2023). *Estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en universitarios de primer semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María-Arequipa, 2020*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Santa María, Arequipa – Perú Retrieved from <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/81bea824-be13-4211-a9e5-bf905ebbac36/content>
- Chen, M., & Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning and negative learning emotions. *School Psychology International*, 42(2). doi: <https://doi.org/10.1177/0143034320985889>



- Chirica, M. G., Piccirillo, M., & King, K. M. (2024). Methodological innovations in the measurement of psychological constructs. *Translational Issues in Psychological Science*, 10(3), 245. doi: <https://doi.org/10.1037/tps0000440>
- 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. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111>
- Elosua, P., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenadas. *Psicothema*, 20(4), 896-901. Retrieved from <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8747>
- Gelabert, E., García-Esteve, L., Martín-Santos, R., Gutiérrez, F., Torres, A., & Subirà, S. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale in women. *Psicothema*, 23(1), 133-139. Retrieved from <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9064>
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 21-48. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00414-y>
- Heider, F. (2013). *The psychology of interpersonal relations*: Psychology Press.
- Jurado, P. J., Blanco, H., Zueck, M. d. C., & Peinado, J. E. (2016). Composición factorial del cuestionario de estilos atributivos área de logros académicos en universitarios mexicanos. *Formación Universitaria*, 9(6), 83-92. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600008>
- Kim, E., Cao, C., Liu, S., Wang, Y., & Dedrick, R. (2023). Testing measurement invariance over time with intensive longitudinal data and identifying a source of non-invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 30(3), 393-411. doi: <https://doi.org/10.1080/10705511.2022.2130331>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.
- Leitgöb, H., Seddig, D., Asparouhov, T., Behr, D., Davidov, E., De Roover, K., . . . Muthén, B. (2023). Measurement invariance in the social sciences: Historical development, methodological



- challenges, state of the art, and future perspectives. *Social science research*, 110, 102805. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102805>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Nurmi, J.-E., Onatsu, T., & Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioural strategies-self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20(2), 188-200. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1012>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of educational psychology*, 93(4), 776. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 603. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.603>
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-299. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01173577>
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega and the glb: comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154. doi: <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*: Pearson Education.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. doi: <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Stefana, A., Damiani, S., Granziol, U., Provenzani, U., Solmi, M., Youngstrom, E. A., & Fusar-Poli, P. (2025). Psychological, psychiatric, and behavioral sciences measurement scales: best practice guidelines for their development and validation. *Frontiers in psychology*, 15, 1494261. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1494261>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Understanding concepts and applications*. . Washington, D C: American Psychological Association.



- Vendola, J. (2023). *Impacts of Attribution Style on Academics, Personal Relationships, and Extracurricular Activities: A Mixed Methods Study of Learned Helplessness in Secondary Students*. (Tesis Doctoral). University of Massachusetts Boston, Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/6834a754400bf885739d27df7d866ca8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Vera-Sagredo, A., Poblete-Valderrama, F., & Sáez-Delgado, Y. (2024). Interacciones entre estilos atributivos, auto concepto académico y autoestima en estudiantes de pedagogía en educación física en Chile (Interactions between attributional styles, academic self-concept and self-esteem in physical education pedagogy students in Chile). *Retos*, 60, 1049-1059. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v60.106720>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B. (2012). *An attributional theory of motivation and emotion*: Springer Science & Business Media.
- Wong, D., Allen, K.-A., & Cordoba, B. G. (2022). Examining the relationship between student attributional style, perceived teacher fairness, and sense of school belonging. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102113. doi:/ <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102113>

