



Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de Educación

Determinants of academic performance in Education students

Vilma Azucena Barzallo Bastidas

vbarzallob@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4167-876X>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Maria de Lourdes Asunción Buñay

masuncionb@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-7121-2123>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Rufina Narcisca Bravo Alvarado

rbravo@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8674-6158>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Recibido: 17 de octubre 2025 / Arbitrado: 14 de noviembre 2025 / Aceptado: 12 de diciembre 2025 / Publicado: 02 de enero 2026

<https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.8i21.1>

Resumen

El rendimiento académico en educación superior constituye un fenómeno multidimensional influenciado por factores personales, familiares e institucionales. El objetivo fue identificar los factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de Educación desde un enfoque inclusivo y equitativo. Se empleó metodología cuantitativa, descriptivo-correlacional con diseño no experimental transversal, con una muestra intencional de 250 estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. Se aplicaron instrumentos estandarizados para medir autoeficacia, ansiedad académica, apoyo familiar y clima institucional. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia fue el predictor más fuerte ($\beta = .38$), seguida del clima institucional inclusivo ($\beta = .21$) y apoyo familiar ($\beta = .19$), mientras la ansiedad mostró efecto negativo ($\beta = -.23$). Se concluye que el rendimiento responde a una configuración multivariable, confirmando la necesidad de estrategias de intervención integrales.

Abstract

Academic performance in higher education constitutes a multidimensional phenomenon influenced by personal, family, and institutional factors. The objective was to identify the determining factors of academic performance in university Education students from an inclusive and equitable approach. A quantitative, descriptive-correlational methodology with a non-experimental cross-sectional design was used, with an intentional sample of 250 students from the State University of Milagro. Standardized instruments were applied to measure self-efficacy, academic anxiety, family support, and institutional climate. Results showed that self-efficacy was the strongest predictor ($\beta = .38$), followed by inclusive institutional climate ($\beta = .21$) and family support ($\beta = .19$), while anxiety showed a negative effect ($\beta = -.23$). It is concluded that performance responds to a multivariable configuration, confirming the need for comprehensive intervention strategies.

Palabras clave:

Autoeficacia;
Ansiedad académica;
Educación superior;
Equidad; Inclusión;
Rendimiento

Keywords:

Self-efficacy;
Academic anxiety;
Higher education;
Equity; Inclusion;
Yield



INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico persiste como una problemática crítica en la educación superior latinoamericana, particularmente en las carreras de formación docente, donde se espera un compromiso académico sostenido y habilidades pedagógicas sólidas (UNESCO, 2022). Esta situación representa un desafío significativo para las instituciones que deben equilibrar los estándares de calidad con principios de inclusión y equidad. Las universidades públicas latinoamericanas enfrentan el reto de atender a estudiantes diversos, provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos con trayectorias educativas heterogéneas.

A pesar de los avances en normativas de inclusión y equidad, diversos estudios han evidenciado que, las prácticas institucionales presentan brechas significativas entre el discurso y la realidad (Arnaiz y de Haro, 2021; Ruiz et al., 2025). Dichas limitaciones estructurales afectan especialmente a estudiantes en contextos de vulnerabilidad, quienes enfrentan mayores barreras para sostener trayectorias educativas exitosas, incluyendo dificultades económicas, falta de capital cultural heredado, responsabilidades familiares y laborales que compiten con las demandas académicas, y un menor acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos. En este escenario, comprender los determinantes del rendimiento académico desde una perspectiva integral se vuelve una tarea urgente para las universidades públicas con alto compromiso social (Contreras et al., 2025).

Los índices de reprobación, abandono y rezago continúan siendo elevados en la región, con tasas de deserción que superan el 40% en algunos países (Beltrán y Obeide, 2021). Esta situación refleja las desigualdades estructurales que atraviesan los sistemas educativos y se reproducen en el ámbito universitario.

En este contexto, los factores psicoeducativos se han consolidado como elementos determinantes del desempeño estudiantil.

Entre ellos, la autoeficacia académica, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones que permitan alcanzar metas académicas, se relaciona positivamente con la motivación, la autorregulación y el logro de objetivos (Bandura, 1997; Escolar-Llamazares et al., 2021). Los estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienden a

establecer metas más ambiciosas, persistir ante las dificultades, emplear estrategias de aprendizaje más efectivas y experimentar menores niveles de estrés ante situaciones evaluativas. Esta variable cognitivo-motivacional ha sido identificada consistentemente como uno de los predictores más robustos del éxito académico en diversos contextos educativos.

En contraste, la ansiedad académica se ha identificado como un factor inhibitor del rendimiento, afectando la concentración, la memoria de trabajo y la toma de decisiones durante situaciones evaluativas (Cassady y Johnson, 2002; Pekrun, 2014). Su manifestación puede incluir, síntomas cognitivos como pensamientos negativos y preocupaciones excesivas, síntomas fisiológicos como taquicardia y sudoración, y síntomas conductuales como evitación de situaciones de evaluación. Cuando alcanzan intensidad elevada, estos síntomas generan un círculo vicioso que impacta negativamente la trayectoria académica, especialmente cuando interactúan con condiciones contextuales adversas.

El entorno institucional constituye otro componente clave para comprender el rendimiento académico, especialmente en contextos donde se promueven políticas de equidad e inclusión. Un clima institucional percibido como justo, seguro y culturalmente receptivo contribuye a fortalecer la permanencia estudiantil y favorece el compromiso académico (Hernández y Ramírez, 2021; Tomlinson, 2017). Las universidades que crean ambientes inclusivos, donde todos los estudiantes se sienten valorados independientemente de su origen socioeconómico, etnia, género o condición de discapacidad, suelen tener mejores tasas de retención y éxito académico. No obstante, la implementación efectiva de estas políticas sigue siendo desigual y sus efectos concretos sobre el desempeño requieren mayor evidencia empírica (Hurtado et al., 2025).

Desde un enfoque teórico, el rendimiento académico se aborda como una variable multifactorial que trasciende su medición cuantitativa a través de calificaciones o pruebas estandarizadas. En realidad, refleja un proceso complejo donde confluyen condiciones personales, sociales, familiares e institucionales. Desde una mirada crítica y situada en contextos latinoamericanos, resulta insuficiente atribuir el éxito o fracaso académico únicamente a capacidades individuales; se requiere incorporar marcos teóricos que reconozcan la influencia del entorno sociocultural, la estructura educativa y las trayectorias previas de los estudiantes (Bourdieu, 1986; Tinto, 1993).

En este sentido, la teoría del capital cultural de Bourdieu (1986) resulta relevante para comprender estas desigualdades.

Los estudiantes ingresan con diferentes dotaciones de capital cultural, y aquellos cuyas familias poseen mayores niveles tienden a adaptarse más fácilmente a las demandas del sistema educativo. Por su parte, el modelo de Tinto (1993) enfatiza la importancia de la integración social y académica, señalando que los estudiantes que establecen vínculos significativos con pares y profesores presentan mayores probabilidades de persistir hasta la graduación.

En concordancia, investigaciones recientes evidencian que la autoeficacia predice de manera significativa el rendimiento y la permanencia (Escolar-Llamazares et al., 2021; Bravo y Cajas, 2022), mientras que niveles elevados de ansiedad se correlacionan negativamente con el desempeño (Jiménez et al., 2022; Reyes y Paredes, 2021). De igual modo, el apoyo familiar, entendido desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), mantiene un papel crucial incluso en la educación superior, contribuyendo al bienestar emocional y la claridad vocacional (Escobar et al., 2021).

Finalmente, el clima institucional inclusivo y las prácticas pedagógicas también emergen como factores relevantes. Estudios de Hernández y Ramírez (2021) y Pérez y Caballero (2023) muestran que un entorno que promueve tutorías personalizadas y atención a la diversidad mejora la retención y el rendimiento, especialmente entre estudiantes de bajos recursos. Asimismo, Carmona y Villacres Arias (2023) y García y Rosel (2021) destacan que las interacciones profesor-estudiante y la innovación metodológica influyen directamente en la calidad de los aprendizajes.

En síntesis, la literatura coincide en que el rendimiento académico constituye un fenómeno multifactorial y dinámico, determinado por la interacción entre variables personales, emocionales, familiares e institucionales. Investigaciones recientes en universidades latinoamericanas corroboran que las competencias cognitivas, si bien son centrales, se ven moduladas por factores afectivos y contextuales que configuran la experiencia educativa (Gamonales et al., 2024; Soto et al., 2023; Carrillo et al., 2024; Perlaza y León, 2025).

A pesar de los esfuerzos institucionales por mejorar los indicadores de permanencia y éxito estudiantil en la educación superior, el rendimiento académico continúa siendo una dimensión crítica, especialmente en carreras de formación docente que exigen altos niveles de compromiso cognitivo y vocacional (Temporelli y Musante, 2024). En el contexto ecuatoriano, las universidades públicas han implementado normativas orientadas a la inclusión educativa en cumplimiento

de marcos legales nacionales e internacionales; sin embargo, persisten brechas significativas entre las políticas declaradas y su aplicación efectiva en el aula, lo que limita el impacto real de dichas estrategias sobre el desempeño académico de los estudiantes.

La relevancia de estudiar el rendimiento académico en carreras de formación docente radica en su impacto multiplicador. Los futuros maestros y maestras serán quienes reproduzcan o transformen las prácticas pedagógicas en el sistema educativo, por lo que su formación inicial resulta crucial para la calidad de la educación en su conjunto. Guerrero (2023) señala que las concepciones epistemológicas y pedagógicas que los docentes en formación desarrollan durante su paso por la universidad influirán significativamente en sus futuras prácticas de aula, destacando la importancia de una formación integral que atienda no solo a los contenidos disciplinares sino también a las dimensiones socioemocionales del aprendizaje.

Paralelamente, la literatura ha documentado que el rendimiento académico no depende únicamente de las capacidades cognitivas del estudiante, sino que está influido por variables personales como la autoeficacia y la ansiedad académica, así como por factores externos como el apoyo familiar y el clima institucional. Aunque estas variables han sido estudiadas de manera aislada en investigaciones previas, se requiere un abordaje integrador que permita comprender su interacción en contextos específicos y que oriente el diseño de intervenciones más efectivas.

En el caso de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), institución que atiende a una población estudiantil mayoritariamente proveniente de sectores populares y rurales de la costa ecuatoriana, no existen estudios actuales que analicen de forma conjunta estos factores y su incidencia en el rendimiento académico desde una perspectiva de equidad educativa.

En este escenario, el problema central que orienta esta investigación se puede formular del siguiente modo: ¿cuáles son los factores personales, familiares e institucionales que inciden significativamente en el rendimiento académico del estudiantado universitario de la carrera de Educación en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), y cómo interactúan dichos factores en un contexto que promueve principios de inclusión y equidad educativa? Esta pregunta busca indagar no solo sobre la existencia de relaciones estadísticas entre variables, sino también sobre la configuración estructural del

rendimiento como resultado de múltiples condiciones interdependientes que operan en distintos niveles del sistema educativo.

Con base en las consideraciones anteriores, el objetivo de este estudio fue identificar los factores personales, familiares e institucionales que inciden en el rendimiento académico del estudiantado de Educación en la UNEMI, desde un enfoque inclusivo y contextualizado que reconozca la complejidad del fenómeno y oriente el diseño de estrategias de intervención pertinentes.

MATERIALES Y MÉTODO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal, con el propósito de identificar y analizar los factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Educación, desde una perspectiva inclusiva y equitativa. Este enfoque metodológico permitió examinar las relaciones entre las variables de estudio sin manipulación experimental, capturando la situación tal como se presenta en el contexto natural de la institución educativa.

La población estuvo compuesta por 281 estudiantes matriculados en la carrera de Educación de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) durante el período académico 2025-I. La UNEMI es una institución de educación superior pública ubicada en la ciudad de Milagro, provincia del Guayas, Ecuador, que atiende principalmente a estudiantes de la zona 5 del país, caracterizada por importantes índices de pobreza y ruralidad. Esta contextualización resulta relevante para comprender las características particulares del estudiantado y las condiciones en las que se desarrollan sus trayectorias formativas.

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a los participantes que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: estar matriculados formalmente en programas de formación docente de la UNEMI, haber cursado al menos dos ciclos académicos completos en la institución, disponer de calificaciones registradas en el sistema académico y aceptar voluntariamente su participación en el estudio mediante la firma del consentimiento informado. Se establecieron como criterios de exclusión: estudiantes con rezago académico superior a tres ciclos, estudiantes con diagnóstico formal de afectaciones psicoemocionales no

controladas que pudieran interferir con la validez de sus respuestas, y estudiantes que se encontraran en proceso de retiro o suspensión académica. La aplicación de estos criterios permitió conformar una muestra final de 250 estudiantes, lo que representa el 89% de la población objetivo.

En cuanto a las características sociodemográficas de los participantes, estos presentaron una edad promedio de 21.4 años, con un rango comprendido entre 18 y 28 años, predominando el grupo etario entre 18 y 25 años. Se evidenció una marcada mayoría femenina (72%) frente a una representación masculina del 28%, lo cual coincide con la tendencia regional de feminización observada en las carreras de Educación en América Latina. En términos de procedencia, una proporción significativa de los estudiantes provenía de sectores urbanos-marginales o rurales de los cantones aledaños a Milagro, siendo en muchos casos la primera generación universitaria en sus familias, lo cual configura un perfil particular de estudiantes para quienes el acceso a la educación superior representa una oportunidad de movilidad social.

Se registró también una diversidad étnica moderada en la muestra, con presencia mayoritaria de estudiantes que se autoidentifican como mestizos, y una representación menor pero significativa de pueblos afrodescendientes y montubios, reflejando la composición demográfica de la región costera del Ecuador. El acceso desigual a recursos tecnológicos y el limitado acompañamiento académico familiar fueron identificados como variables contextuales relevantes que caracterizan a esta población estudiantil y que fueron consideradas en el análisis e interpretación de los resultados.

Para la recolección de datos se emplearon instrumentos previamente validados en contextos hispanohablantes, garantizando la confiabilidad y validez de las mediciones realizadas. La autoeficacia académica fue evaluada mediante la Escala de Autoeficacia General Académica desarrollada por Palenzuela (1983), adaptada y validada para población universitaria latinoamericana. Este instrumento consta de 10 ítems que evalúan la percepción del estudiante sobre su capacidad para enfrentar con éxito las demandas académicas, utilizando una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos. El coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenido en esta aplicación fue de .87, indicando una alta confiabilidad.

La ansiedad académica fue medida mediante el Inventario de Ansiedad Académica de Cassady y Johnson (2002), en su versión adaptada al español. Este instrumento evalúa los componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales de la

ansiedad experimentada en contextos académicos, particularmente durante situaciones evaluativas. Consta de 25 ítems con formato de respuesta Likert de 4 puntos, y mostró un coeficiente de consistencia interna de .84 en la presente aplicación.

Para evaluar el apoyo familiar percibido se utilizó una subescala del Cuestionario de Apoyo Social Percibido, adaptada específicamente para contextos educativos. Este instrumento de 8 ítems evalúa la percepción del estudiante sobre el soporte emocional, instrumental e informacional que recibe de su familia en relación con sus estudios universitarios. El coeficiente de consistencia interna obtenido fue de .81.

La percepción del clima institucional inclusivo fue evaluada mediante un cuestionario construido a partir del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), adaptado para el nivel de educación superior. Este instrumento de 15 ítems explora la percepción del estudiante sobre las prácticas, políticas y cultura inclusiva de la institución, incluyendo aspectos como el respeto a la diversidad, la equidad en el trato y las oportunidades de participación. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de .86.

Adicionalmente, se diseñó y aplicó una ficha sociodemográfica estructurada ad hoc que permitió recopilar información sobre variables como edad, género, autoidentificación étnica, procedencia geográfica, situación laboral, primera generación universitaria, acceso a tecnología y composición familiar. El rendimiento académico fue operacionalizado como el promedio ponderado acumulado de calificaciones registrado en el sistema académico institucional, en una escala de 0 a 20 puntos.

Todos los instrumentos fueron aplicados en modalidad presencial durante horarios de clase previamente coordinados con las autoridades académicas. Antes de la aplicación, se proporcionó a cada participante información detallada sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación, la confidencialidad de sus respuestas y el tratamiento anónimo de los datos. Cada participante firmó un consentimiento informado como requisito previo a su inclusión en el estudio. El protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la UNEMI, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

Para el procesamiento y análisis de datos se empleó el software estadístico IBM SPSS versión 27. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos que incluyeron frecuencias,

porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana) y medidas de dispersión (desviación estándar, rango). Posteriormente, se llevaron a cabo análisis inferenciales que incluyeron pruebas de correlación de Pearson para examinar las relaciones bivariadas entre las variables, y análisis de regresión lineal múltiple para identificar los predictores significativos del rendimiento académico. Para las comparaciones entre grupos se utilizaron pruebas t de Student y análisis de varianza (ANOVA) de un factor.

Previo al análisis de regresión, se verificaron los supuestos estadísticos: normalidad mediante Kolmogorov-Smirnov, homocedasticidad mediante Levene, linealidad y ausencia de multicolinealidad mediante VIF. Todos los supuestos fueron cumplidos satisfactoriamente. Se estableció un nivel de significancia de .05 para todas las pruebas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan organizados en tres apartados: análisis descriptivo, análisis correlacional y análisis de regresión múltiple.

En el panorama general de las variables analizadas, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para caracterizar el comportamiento de cada variable en la muestra estudiada. La muestra estuvo conformada por 250 estudiantes, con edades comprendidas entre 18 y 28 años ($M = 21.4$; $DE = 2.5$). El 72% de la muestra correspondió al sexo femenino y el 28% al sexo masculino, distribución que refleja la feminización característica de las carreras de formación docente en la región. La Tabla 1 presenta las medias y desviaciones estándar de las principales variables analizadas en el estudio.

Tabla 1. *Medias y desviaciones estándar de las variables principales (N = 250)*

Variable	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Rendimiento académico	14.28	1.84
Autoeficacia académica	3.87	0.52
Ansiedad académica	2.71	0.64
Apoyo familiar percibido	3.45	0.78
Clima institucional inclusivo	3.33	0.69

Los resultados descriptivos indicaron niveles moderados a altos de autoeficacia académica ($M = 3.87$ en una escala de 1 a 5), lo que sugiere que los estudiantes de la muestra poseen una percepción relativamente favorable de sus capacidades para enfrentar las demandas académicas. El apoyo familiar percibido también obtuvo una media moderada ($M = 3.45$), indicando que la mayoría de los estudiantes percibe un nivel aceptable de soporte por parte de sus familias en relación con sus estudios universitarios.

Por su parte, la ansiedad académica presentó un nivel medio ($M = 2.71$ en una escala de 1 a 4), sugiriendo que, si bien los estudiantes experimentan ciertos niveles de ansiedad ante situaciones académicas, estos no alcanzan niveles clínicamente significativos en la mayoría de los casos. No obstante, la desviación estándar relativamente alta ($DE = 0.64$) indica una considerable variabilidad en esta variable, con algunos estudiantes experimentando niveles elevados de ansiedad.

El rendimiento académico, medido a través del promedio ponderado acumulado, se situó en 14.28 puntos sobre 20, ligeramente por encima del punto medio de la escala. Esta media refleja un rendimiento general de nivel medio, con margen considerable para la mejora. El clima institucional inclusivo obtuvo una media moderada ($M = 3.33$), lo que sugiere una percepción aceptable, aunque no óptima de las prácticas de inclusión por parte de los estudiantes, identificándose un área de oportunidad para la institución.

Con el propósito de explorar las relaciones entre las variables de estudio, se realizó un análisis de correlación de Pearson. La Tabla 2 muestra los coeficientes de correlación entre las cinco variables principales, permitiendo identificar tanto la dirección como la magnitud de las asociaciones.

Tabla 2. *Correlaciones de Pearson entre las variables principales*

Variables	1	2	3	4	5
1. Rendimiento académico	—				
2. Autoeficacia académica	.48**	—			
3. Ansiedad académica	-	-	—		
	.36**	.41**			
4. Apoyo familiar percibido	.29**	.38**	-	—	
			.25**		

5.	Clima institucional inclusivo	.33**	.42**	-	.40**	—
					.21**	

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

Los resultados del análisis correlacional evidenciaron asociaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y todas las variables independientes estudiadas. Se observó una correlación positiva moderada-alta entre el rendimiento y la autoeficacia académica ($r = .48$, $p < .01$), siendo esta la asociación más fuerte encontrada. Este hallazgo indica que los estudiantes con mayor percepción de competencia académica tienden a obtener mejores calificaciones, confirmando la relevancia de las creencias de autoeficacia en el contexto universitario.

Asimismo, se identificó una correlación positiva y significativa entre el rendimiento académico y el clima institucional inclusivo ($r = .33$, $p < .01$), así como con el apoyo familiar percibido ($r = .29$, $p < .01$). Estas correlaciones, aunque de magnitud moderada, sugieren que tanto los entornos institucionales favorables como el soporte familiar contribuyen al logro académico de los estudiantes.

En contraste, la ansiedad académica mostró una correlación negativa significativa con el rendimiento ($r = -.36$, $p < .01$), confirmando su papel como factor inhibidor del desempeño. Los estudiantes que experimentan mayores niveles de ansiedad académica tienden a obtener calificaciones más bajas, posiblemente debido a la interferencia de los síntomas ansiosos con los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje y la evaluación.

Resulta relevante señalar las correlaciones observadas entre las variables independientes. La autoeficacia mostró correlaciones negativas con la ansiedad académica ($r = -.41$, $p < .01$) y positivas con el apoyo familiar ($r = .38$, $p < .01$) y el clima institucional ($r = .42$, $p < .01$), sugiriendo que estas variables operan de manera interrelacionada y no de forma aislada.

Para identificar cuáles de las variables independientes predecían en mayor medida el rendimiento académico, controlando el efecto de las demás variables, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. La Tabla 3 presenta los coeficientes de regresión estandarizados y no estandarizados, junto con los valores de significancia estadística para cada predictor incluido en el modelo.

Tabla 3. Regresión lineal múltiple para el rendimiento académico

Variable independiente	B	Error estándar	β	t	p
Autoeficacia académica	0.92	0.18	.38	5.11	<.001
Ansiedad académica	-0.74	0.22	-.23	-3.36	.001
Apoyo familiar percibido	0.45	0.17	.19	2.65	.009
Clima institucional inclusivo	0.53	0.20	.21	2.65	.009

El modelo de regresión múltiple fue estadísticamente significativo, $F(4, 245) = 26.74$, $p < .001$, explicando el 30.3% de la varianza del rendimiento académico ($R^2 = .303$, R^2 ajustado = .292). Este porcentaje de varianza explicada es considerable, aunque también indica que existen otros factores no incluidos en el modelo que contribuyen al rendimiento académico.

La autoeficacia académica se posicionó como el predictor más fuerte del rendimiento ($\beta = .38$, $p < .001$), indicando que, manteniendo constantes las demás variables, un incremento de una desviación estándar en autoeficacia se asocia con un aumento de 0.38 desviaciones estándar en el rendimiento académico. Este resultado confirma la centralidad de las creencias de autoeficacia en la configuración del éxito académico.

El clima institucional inclusivo emergió como el segundo predictor en orden de importancia ($\beta = .21$, $p = .009$), destacando la relevancia del entorno institucional para el logro académico. Los estudiantes que perciben un clima más inclusivo tienden a obtener mejores calificaciones, lo cual puede explicarse por su mayor sentido de pertenencia, mayor motivación y mayor disposición a participar activamente en las actividades académicas.

El apoyo familiar percibido también mostró un efecto positivo significativo sobre el rendimiento ($\beta = .19$, $p = .009$), aunque de menor magnitud que los predictores anteriores. Este hallazgo confirma que el soporte familiar continúa siendo relevante incluso en la educación superior, especialmente en

contextos donde muchos estudiantes son primera generación universitaria y requieren de redes de apoyo para sostenerse en la carrera.

En contraste, la ansiedad académica mostró una asociación negativa significativa con el rendimiento ($\beta = -.23$, $p = .001$), indicando que mayores niveles de ansiedad se asocian con menor desempeño académico, incluso después de controlar el efecto de las demás variables. Este resultado subraya la importancia de implementar estrategias de apoyo psicoeducativo orientadas a la gestión de la ansiedad en contextos universitarios.

Para explorar posibles diferencias en las variables de estudio según el género de los participantes, se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia académica, donde las mujeres reportaron una puntuación media mayor ($M = 3.91$, $DE = 0.51$) que los hombres ($M = 3.78$, $DE = 0.55$), $t(248) = 2.01$, $p = .045$, $d = 0.24$. Asimismo, las mujeres reportaron niveles más bajos de ansiedad académica ($M = 2.65$, $DE = 0.60$) en comparación con sus pares masculinos ($M = 2.85$, $DE = 0.69$), $t(248) = -2.11$, $p = .036$, $d = 0.31$. No se encontraron diferencias significativas por género en el rendimiento académico ni en las demás variables estudiadas.

Estos resultados sugieren que, si bien el rendimiento promedio no difiere significativamente entre hombres y mujeres en esta muestra, las vías que conducen al logro académico pueden diferir según el perfil emocional y motivacional asociado al género. El mayor nivel de autoeficacia y menor ansiedad observado entre las mujeres puede implicar una mayor resiliencia académica, lo cual resulta relevante para el diseño de apoyos diferenciados según género.

Para profundizar en la comprensión del rendimiento académico, se clasificó a los estudiantes en tres niveles según su promedio ponderado: bajo (≤ 12 puntos), medio (13-15 puntos) y alto (≥ 16 puntos). Los resultados mostraron que el 18% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 61% en el nivel medio y el 21% en el nivel alto. Este patrón indica una distribución moderadamente concentrada en el nivel medio, con una proporción no despreciable de estudiantes en el rango inferior que podrían beneficiarse de intervenciones focalizadas.

Se examinó la distribución de la autoeficacia académica según el nivel de rendimiento mediante un análisis de varianza de un factor. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, $F(2, 247) = 12.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$. Las comparaciones post hoc mediante la prueba de Tukey

revelaron que los estudiantes con alto rendimiento presentaron puntuaciones significativamente mayores de autoeficacia ($M = 4.12$, $DE = 0.45$) en comparación con los de nivel medio ($M = 3.85$, $DE = 0.49$) y bajo ($M = 3.54$, $DE = 0.58$). Este hallazgo refuerza la relevancia de la autoeficacia como variable transversal que distingue claramente entre niveles de desempeño académico.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Educación no puede entenderse como un fenómeno unidimensional determinado únicamente por capacidades cognitivas individuales. Por el contrario, el análisis de regresión múltiple demostró que el rendimiento se configura a partir de la interacción de múltiples factores que operan en distintos niveles: personal (autoeficacia, ansiedad), familiar (apoyo percibido) e institucional (clima inclusivo). Este hallazgo resulta consistente con las perspectivas teóricas contemporáneas que enfatizan la naturaleza multideterminada del éxito académico.

En cuanto a la autoeficacia académica, surgió como el predictor más fuerte del rendimiento, resultado que coincide plenamente con los postulados de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), quien estableció que la percepción de eficacia personal incide directamente en la motivación, el esfuerzo sostenido, la elección de tareas desafiantes y la resiliencia ante el fracaso. Los estudiantes que creen en su capacidad para enfrentar con éxito las demandas académicas tienden a persistir más ante las dificultades, a emplear estrategias de aprendizaje más efectivas y a experimentar menores niveles de estrés. Este hallazgo confirma el rol central del componente motivacional en contextos de formación docente, donde las creencias sobre la propia competencia resultan esenciales para enfrentar las exigencias tanto académicas como de la práctica preprofesional.

Por su parte, el clima institucional inclusivo tuvo un peso predictivo importante en el modelo, destacando la influencia determinante del entorno institucional sobre los logros estudiantiles. Este resultado es coherente con las investigaciones de Hernández y Ramírez (2021) y Tomlinson (2017), que destacan cómo la percepción de inclusión, equidad y respeto a la diversidad dentro de la universidad potencia el sentido de pertenencia, la motivación intrínseca y el

compromiso académico de los estudiantes. La institución educativa no debe concebirse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos técnicos, sino como un entorno relacional y sociocultural que puede favorecer o dificultar los procesos formativos de acuerdo con las prácticas y políticas que implemente.

Este hallazgo tiene implicaciones importantes para las políticas institucionales de la UNEMI y de otras universidades públicas que atienden a poblaciones estudiantiles diversas. Las acciones orientadas a fortalecer el clima inclusivo, tales como capacitación docente en pedagogía diferenciada, implementación de sistemas de tutoría, adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades específicas y promoción de una cultura de respeto a la diversidad, pueden tener efectos positivos mensurables sobre el rendimiento académico del estudiantado.

Un resultado que resaltar, es que el apoyo familiar percibido mostró un efecto positivo moderado sobre el rendimiento, resultado coherente con los estudios que documentan su valor como red de contención emocional y fuente de expectativas académicas positivas (Bronfenbrenner, 1986; Escobar et al., 2021). Aunque la educación superior promueve la autonomía del estudiante, muchos universitarios continúan dependiendo, en mayor o menor medida, del soporte emocional, económico y motivacional de sus familias. Esta dependencia es particularmente marcada en contextos como el de la UNEMI, donde una proporción significativa de estudiantes es primera generación universitaria y enfrenta el desafío de navegar un sistema educativo desconocido para sus familias.

Los resultados sugieren la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo universitario, proporcionándoles información sobre las demandas de la carrera, estrategias para apoyar el estudio de sus hijos e hijas, y canales de comunicación con la institución. Estas acciones pueden fortalecer el apoyo familiar y, consecuentemente, contribuir al éxito académico de los estudiantes.

La ansiedad académica mostró una correlación negativa significativa con el rendimiento, confirmando los hallazgos previos de Cassady y Johnson (2002) y Pekrun (2014). La ansiedad interfiere con los procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, incluyendo la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas. Además, genera conductas de evitación que limitan la participación del estudiante en actividades académicas y reducen las oportunidades de aprendizaje. En contextos de vulnerabilidad socioeconómica, la

ansiedad académica puede verse exacerbada por factores estructurales como la inseguridad económica, las responsabilidades familiares y laborales, y las experiencias previas de fracaso escolar.

Este resultado refuerza la urgencia de desarrollar estrategias institucionales de apoyo psicoeducativo que incluyan programas de manejo del estrés y la ansiedad, servicios de consejería psicológica accesibles, y formación docente para la detección temprana de estudiantes en riesgo emocional. La salud mental del estudiantado debe concebirse como una dimensión integral del bienestar universitario y como un factor clave para el éxito académico.

Los hallazgos de esta investigación son consistentes con los reportados por Escolar-Llamazares et al. (2021), quienes identificaron la autoeficacia como una de las variables más robustas en la predicción del rendimiento académico en estudiantes de pedagogía. Asimismo, estudios realizados en universidades públicas de América Latina (Gamonales et al., 2024; Soto-Varela et al., 2023) han señalado que el clima institucional inclusivo mejora significativamente la permanencia y el rendimiento cuando las instituciones implementan políticas efectivas de acompañamiento estudiantil.

El presente estudio aporta una mirada integrada al combinar variables de origen individual (autoeficacia, ansiedad) con factores contextuales (apoyo familiar, clima institucional), superando enfoques reduccionistas que atribuyen el bajo rendimiento únicamente al estudiante sin considerar las condiciones estructurales que enmarcan su experiencia educativa. Los resultados respaldan el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), que conceptualiza el desarrollo humano como el resultado de interacciones entre múltiples sistemas, y el enfoque de integración estudiantil de Tinto (1993), que enfatiza la importancia de la conexión del estudiante con la comunidad académica.

Desde el plano práctico, los resultados refuerzan la necesidad de diseñar intervenciones psicoeducativas multinivel que aborden simultáneamente los factores personales, familiares e institucionales. En el nivel personal, se requieren programas que fortalezcan la autoeficacia del estudiantado mediante experiencias de dominio, modelamiento vicario, persuasión verbal positiva y manejo del estado fisiológico. En el nivel familiar, es necesario desarrollar estrategias de vinculación con las familias que potencien su rol de apoyo. En el nivel institucional, es indispensable que las universidades promuevan un clima inclusivo sostenido que se traduzca en

prácticas pedagógicas contextualizadas y culturalmente sensibles.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico, lo que restringe la generalización de los resultados a otras poblaciones universitarias. El diseño transversal empleado impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables, ya que no es posible determinar la direccionalidad temporal de las asociaciones observadas. El uso de escalas de autoinforme puede introducir sesgos de deseabilidad social, particularmente en variables como la autoeficacia y el apoyo familiar. Adicionalmente, no se incorporaron en el modelo variables potencialmente relevantes como el rendimiento académico previo, los estilos de aprendizaje, la calidad de la docencia o los recursos institucionales disponibles, los cuales podrían enriquecer la comprensión del fenómeno.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece una base empírica sólida para el diseño de programas de intervención y políticas de inclusión educativa en contextos universitarios similares. La identificación de factores predictivos del rendimiento permite orientar los esfuerzos institucionales hacia las áreas de mayor impacto potencial.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permitieron concluir que el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Educación responde a la interacción compleja entre variables personales, familiares e institucionales, configurándose como un fenómeno multideterminado que no puede reducirse a explicaciones unicasales basadas en capacidades individuales.

La autoeficacia académica constituyó el factor de mayor peso explicativo del rendimiento, lo que refuerza la importancia de las creencias de competencia en contextos de formación docente y señala la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan las percepciones de autoeficacia del estudiantado desde los primeros ciclos de su formación universitaria.

El clima institucional inclusivo incidió positivamente en el rendimiento académico, destacando la relevancia de construir entornos educativos equitativos, respetuosos de la diversidad y culturalmente sensibles para favorecer trayectorias académicas exitosas. Las universidades que logran generar un sentido de pertenencia y comunidad entre sus estudiantes obtienen mejores resultados en términos de permanencia y éxito académico.

El apoyo familiar percibido y la ansiedad académica mostraron efectos significativos sobre el rendimiento, el primero como elemento facilitador y la segunda como factor obstaculizador. Estos hallazgos confirman que el desempeño académico se configura desde una perspectiva integral que trasciende el aula y que involucra las redes de apoyo del estudiante y su estado emocional, en coherencia con el enfoque de equidad educativa adoptado en esta investigación.

Se recomienda que futuras investigaciones aborden el fenómeno del rendimiento académico mediante diseños longitudinales que permitan establecer relaciones causales más robustas, incorporen metodologías mixtas que complementen el análisis cuantitativo con aproximaciones cualitativas, y consideren otros niveles de análisis como los determinantes curriculares, tecnológicos y culturales del rendimiento. Asimismo, se sugiere profundizar en el análisis de interseccionalidades (género, etnia, ruralidad, condición socioeconómica) para captar mejor la complejidad del fenómeno y diseñar intervenciones más pertinentes.

Las universidades públicas con alta matrícula de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica pueden beneficiarse de estos resultados para ajustar sus estrategias de retención y éxito estudiantil, focalizando sus esfuerzos en el fortalecimiento de la autoeficacia, la promoción de climas institucionales inclusivos, el involucramiento de las familias y el apoyo psicoemocional. Solo desde una comprensión integradora y contextualizada de los determinantes del rendimiento académico será posible avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva y equitativa.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P., y de Haro, R. (2021). Educación inclusiva: Un modelo para la educación superior. *Revista de Educación*, 392, 175-198. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-481>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide.html>
- Beltrán, N., y Obeide, S. (2021). Políticas universitarias de inclusión social en la Argentina durante los gobiernos kirchneristas. *Revista de la Educación Superior*, 50(197), 1-24. <https://doi.org/10.36857/RESU.2021.197.1577>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood.
https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bravo, A., y Cajas, M. (2022). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 15(2), 45-62.
<https://doi.org/10.29166/reduue.v15i2.3521>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Carmona, N., y Villacres, G. (2023). Enseñanza universitaria en ambientes de aprendizaje del siglo XXI: Perspectivas en el aula, el mundo real y el espacio virtual. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1185-1195. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1142>
- Carrillo, S., León, B., Ulloa, T. S., y Villacres, G. (2024). El rol de las revistas científicas en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. *Acción*, 20(Especial), 100-112.
<https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/351>
- Cassady, J. C., y Johnson, R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Contreras, V., Iñiguez, L. M., Pillacella, J. L., y Mogrovejo, R. (2025). Impacto del uso de inteligencia artificial en el cumplimiento de tareas escolares. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 4(1), 51-64. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n1a4>
- Escobar, G., Herrera, L., y Solano, F. (2021). Bachillerato internacional y rendimiento académico universitario. *Revista Cognosis*, 6, 1-18. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.2391>
- Escolar-Llamazares, M. C., Martínez, J. S., y Fernández, P. B. (2021). Influencia de la ansiedad en la formación inicial del maestro. *TERRA: Revista de Desarrollo Local*, 8, 285-302. <https://doi.org/10.7203/terra.8.20371>
- Gamonales, J., León, K., y Sánchez, A. (2024). Evolución de los documentos relacionados con la inclusión educativa. *Retos*, 55, 112-125. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103412>
- García, F., y Rosel, J. (2021). Validación en español del Questionnaire on Teacher Interaction. *Anales de Psicología*, 37(1), 167-180. <https://doi.org/10.6018/analesps.415111>
- Guerrero, J. (2023). Reflexiones sobre implicaciones del conductismo, constructivismo y cognitivismo. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 2(1), 25-36.

- <https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/736>
- Hernández, L., y Ramírez, P. (2021). Clima institucional inclusivo y rendimiento académico en universidades públicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 89-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.987>
- Hurtado, A., Ordoñez, M., y Ballesteros, M. (2025). Compromiso ético en el desempeño del docente como gerente de aula en el bachillerato de Ecuador. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 4(2), 65-83. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n2a5>
- Jiménez, L., Rodríguez, M., y Torres, A. (2022). Ansiedad académica y rendimiento en educación superior colombiana. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 78-95. <https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.89547>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24, 1-31. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Pérez, M., y Caballero, R. (2023). Prácticas inclusivas y retención estudiantil en universidades latinoamericanas. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 345-362. <https://doi.org/10.6018/rie.493741>
- Perlaza, R., y León, B. (2025). Impacto del liderazgo pedagógico estratégico en la consolidación de culturas de innovación docente. *Mérito - Revista de Educación*, 7(21), 204-213. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.16>
- Reyes, C., y Paredes, L. (2021). Ansiedad académica y adaptación curricular en estudiantes chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 189-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200189>
- Ruiz, M., Carmona, N., Ortiz, D., y León, B. (2025). Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas: Estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas. *Revista Peruana de Educación*, 7(15), 97-110. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.8>
- Soto, R., García, M., y López, T. (2023). Factores predictivos del rendimiento académico universitario. *Revista de Educación*, 400, 125-148. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-575>
- Temporelli, W., y Musante, J. (2024). Recomendaciones para la gestión del tiempo en docentes universitarios en contexto de pandemia. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 3(1), 67-79. <https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a6>

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.^a ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3.^a ed.). ASCD. <https://www.ascd.org/books/how-to-differentiate-instruction-in-academically-diverse-classrooms-3rd-edition>
- UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Inclusión y educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380006>