



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 2 Artículo no.:19 Período: 1 de enero del 2026 al 30 de abril del 2026

TÍTULO: Factores asociados a la condición de riesgo académico de estudiantes universitarios.

AUTORES:

1. Dr. Salvador Ponce Ceballos.
2. Dra. Eilen Oviedo González.
3. Máster. Eduardo Ponce Ceballos.

RESUMEN: Esta investigación tuvo como propósito identificar los factores relacionados con el riesgo académico en egresados universitarios con el fin de formular estrategias de apoyo tutorial. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario estructurado que incluyó hábitos de estudio, la motivación y problemas familiares, aplicado a 332 egresados de la UABC. Los resultados mostraron que los principales determinantes fueron la salud emocional (34.3%) y la sobrecarga de actividades (31.3%), seguidos por hábitos de estudio, motivación y problemas familiares. Se identificaron además diferencias entre apoyos solicitados y los recibidos, lo que subraya la necesidad de un modelo de intervención tutorial más robusto para estudiantes en riesgo académico.

PALABRAS CLAVES: riesgo académico, modelo de tutoría, acompañamiento escolar.

TITLE: Factors associated with the academic risk status of university students.

AUTHORS:

1. PhD. Salvador Ponce Ceballos.
2. PhD. Eilen Oviedo González.
3. Master. Eduardo Ponce Ceballos.

ABSTRACT: The purpose of this study was to identify factors associated with academic risk in university graduates in order to develop tutorial support strategies. A structured questionnaire was used to collect data, including study habits, motivation, and family problems, and was administered to 332 UABC graduates. The results showed that the main determinants were emotional health (34.3%) and activity overload (31.3%), followed by study habits, motivation, and family problems. Differences were also identified between the support requested and received, highlighting the need for a more robust tutorial intervention model for students at academic risk.

KEY WORDS: academic risk, tutoring model, school support.

INTRODUCCIÓN.

En la última década, la educación superior ha transitado por un proceso de expansión y diversificación de perfiles estudiantiles, que si bien representa un logro en términos de acceso, ha tensionado los sistemas en materia de equidad, calidad y financiamiento, especialmente en América Latina y México. Organismos internacionales han insistido en que la educación superior es un bien público y una responsabilidad del Estado, y que su calidad debe medirse no solo por el acceso, sino por la permanencia, el aprendizaje y el egreso oportuno (UNESCO, 2021; OCDE, 2023). Este horizonte coloca al rendimiento académico y las trayectorias escolares en el centro del debate, pues allí se manifiestan con crudeza fenómenos como la reprobación, el rezago y el abandono.

La literatura documenta de forma consistente, que el bajo rendimiento académico es un problema global y multifactorial. Responde a determinantes personales (salud emocional, motivación, estrategias de estudio), académicos (prácticas docentes, métodos de enseñanza, clima de aula), institucionales (organización, servicios de apoyo), y sociales y demográficos (condiciones económicas, empleo, responsabilidades de cuidado), que interactúan de manera compleja.

En México, además, las presiones presupuestales y los efectos educativos postpandemia han intensificado los desafíos para sostener trayectorias exitosas con grupos estudiantiles cada vez más heterogéneos.

Pese a los esfuerzos de política institucional —por ejemplo, los programas de becas, orientación y tutorías impulsados desde inicios de siglo— persiste un vacío operativo: contamos con modelos generales de acción tutorial, pero poca precisión respecto de qué acciones concretas deben desplegarse con estudiantes en condición de riesgo académico; es decir, quienes presentan reprobación, rezago o bajos niveles de desempeño, y menos aún con evidencia reciente sobre su pertinencia. La revisión de propuestas sugiere que la tutoría puede ser un dispositivo clave si logra articular acompañamiento cercano, diagnóstico formativo y seguimiento sobre necesidades académicas y psicosocioemocionales, con rutas claras de canalización y evaluación de resultados; no obstante, se reconoce la insuficiencia de lineamientos específicos y evaluaciones de impacto en contextos latinoamericanos.

DESARROLLO.

El estudio que aquí se presenta se inserta en ese vacío y lo aborda empíricamente con una población estratégica de egresadas/os de licenciatura que durante su trayectoria escolar estuvieron en riesgo académico y lo superaron en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Su valor reside en que estas voces permiten reconstruir, con datos cuantitativos sobre qué factores se asociaron con el riesgo y qué apoyos resultaron más disponibles o útiles desde su experiencia. En este sentido, este estudio ofrece una radiografía actual que orienta la toma de decisiones de política y el rediseño de los programas de acompañamiento.

Propósitos de la investigación.

Esta investigación persigue dos propósitos específicos: (i) caracterizar con rigor los factores asociados al riesgo académico a partir de la experiencia de estudiantes que lograron superarlo y (ii) proponer criterios operativos para el rediseño de dispositivos de acompañamiento en educación superior (orientación, asesoría académica, tutoría y apoyos integrales), con énfasis en acciones verificables y en un esquema de seguimiento evaluativo. La propuesta se alinea con la literatura reciente que plantea transitar de una tutoría general a un acompañamiento personalizado, sustentado en datos y con rutas de canalización efectivas,

articulando fases de contacto, diagnóstico y planeación, toma de decisiones, y monitoreo con mejora continua.

Desde una perspectiva de gestión educativa y justicia social, la relevancia del estudio es doble. En el plano académico, contribuye a la delimitación conceptual y empírica del riesgo académico para orientar estrategias focalizadas por las diferentes etapas de la trayectoria -básica, disciplinaria, terminal- y por perfiles de riesgo. En el plano institucional, ofrece insumos para ajustar calendarios, cargas y servicios, así como para priorizar salud mental y estrategias de estudio en los planes de apoyo, favoreciendo la retención y la eficiencia terminal sin sacrificar estándares de aprendizaje. En suma, avanzar hacia una política de acompañamiento estudiantil basada en evidencia que integre acciones tutoriales, pedagógicas y de bienestar, evaluadas con criterios claros de pertinencia y resultados palpables.

La pregunta que guía este estudio es: *¿Cuáles son los factores personales, académicos, institucionales y sociales que exalumnas/os identifican como asociados a su condición previa de riesgo académico?*

El objetivo general de esta investigación es analizar los factores asociados a la condición de riesgo académico en estudiantes universitarios que estuvieron inmersos en esta situación y lograron superarla, y de esta manera, inferir criterios para el rediseño de estrategias de acompañamiento tutorial con enfoque de mejora continua.

Marco teórico.

En educación superior, el riesgo académico refiere a la probabilidad —no certeza— de transitar hacia reprobación, rezago, bajo aprendizaje o abandono. Su manifestación varía según la etapa de la trayectoria en la que se encuentre el estudiante; es decir: ingreso, tramos intermedios, etapa terminal, y según antecedentes y desempeño acumulado; por ello, estudiantes con bajas calificaciones de ingreso, rezago por recursamiento o bajo aprendizaje sostenido comparten la categoría de riesgo, pero con pronósticos distintos (antesala del fracaso escolar). Esta distinción es clave para definir niveles de intervención.

Tres tradiciones nutren el análisis.

La primera es *la integración académica y social*, en la que la permanencia depende de la congruencia entre atributos del estudiante, metas e integración al ambiente institucional (Tinto, 1993). Esta tradición subraya el papel del acompañamiento y del clima académico en las primeras etapas.

Segunda, *tomando en cuenta a los estudiantes no tradicionales*, el modelo de Bean y Metzner (1985) destacan, que en quienes trabajan, cuidan a terceros o estudian a tiempo parcial, los factores externos como el empleo, o las responsabilidades familiares, pesan más que los vínculos sociales del campus en la decisión de persistir.

Por último, *autorregulación y autoeficacia*: Desde la postura de Zimmerman (2000) y Bandura (1991), el desempeño académico está mediado por estrategias de estudio, gestión del tiempo, monitoreo y creencias de eficacia; la autoeficacia académica es uno de los predictores más robustos del rendimiento universitario. En primer año, los mejores predictores transversales del éxito se consideran que son el desempeño previo, habilidades/estrategias de estudio, motivación, relaciones sociales y participación en programas de primer año.

A lo largo de la carrera, los factores personales, académicos e institucionales y las condiciones sociales antes mencionadas, trabajo, ingresos, cuidados a terceros, confluyen para explicar bajo rendimiento y riesgo.

En el plano de política comparada, las agendas actuales ponen el foco en progresión y conclusión oportuna como indicadores de calidad y equidad, lo que refuerza la necesidad de apoyos diferenciados. En México, la tutoría institucional —difundida por ANUIES desde 2000— se asumió como estrategia para mejorar indicadores académicos; sin embargo, persiste un vacío en acciones específicas para estudiantes en riesgo y en evaluaciones de impacto.

Método.

Se realizó un estudio descriptivo-transversal con enfoque cuantitativo, orientado a caracterizar los factores asociados al riesgo académico reportados por egresadas/os, que durante su trayectoria, experimentaron reprobación o bajos niveles de desempeño, y posteriormente, superaron dicha condición. El estudio forma parte de un proyecto más amplio sobre acción tutorial con estudiantes en riesgo académico en la UABC.

Contexto, participantes y muestreo.

La población marco fueron egresadas/os a nivel licenciatura del semestre 2024-1 de la UABC. Se emitió una invitación censal a 5450 egresadas/os; respondieron 1064, de los cuales 973 manifestaron voluntad de participar. Tras la depuración (elegibilidad y completitud), la muestra analizada fue de 332 casos que cumplieron con el criterio de haber estado en riesgo académico y haber concluido la carrera.

Criterios de inclusión, egresadas/os 2024-1 que manifestaron haber estado en condición de reprobación o bajo desempeño en algún tramo de la trayectoria (ver ítems de condición de riesgo) y que completaron el cuestionario. Criterios de exclusión: no consentimiento o respuesta incompleta.

Instrumento.

Se empleó un cuestionario *ad hoc* de naturaleza cuantitativa, diseñado a partir de literatura especializada y sometido a validación de contenido por juicio de personas expertas nacionales e internacionales; adicionalmente, se realizó una aplicación piloto para estimar la confiabilidad del instrumento con resultados técnicos adecuados.

El desarrollo metodológico del proyecto retoma procedimientos de validación con índice de *Aiken* (medida estadística que cuantifica la validez de contenido de un ítem, instrumento o cuestionario, basándose en la evaluación de expertos que mostraron altos niveles de acuerdo (.80–.93) entre especialistas y usuarias/os para acciones afines de intervención tutorial); este procedimiento sirvió como referente para la validación de contenido del presente cuestionario.

Estructura del cuestionario y variables.

- 1) Datos generales y de contexto: campus, área de conocimiento, edad, sexo, entre otros.
- 2) Condición de riesgo académico: *ítems* que documentan reprobación acumulada, recursamientos, bajas calificaciones y alargamiento de trayectoria (p. ej., “reprobé 5 o más asignaturas y solicité extraordinario”, “obtuve 70 o menos en 10 o más asignaturas”). Escala dicotómica (sí/no) por ítem con conteo de frecuencias.
- 3) Factores asociados al riesgo: batería de 15 factores personales, académicos, institucionales y sociales, valorados en escala Likert de 4 puntos (Alta, Moderada, Baja, Nula) respecto de su contribución a la reprobación o bajo desempeño (p. ej., salud emocional, sobrecarga de actividades, hábitos y estrategias de estudio, motivación, organización académica, calidad docente, conocimientos previos, etc.).

Procedimiento.

La invitación para contestar este instrumento se dirigió a la totalidad de egresadas/os 2024-1 (UABC). Las/os interesadas/os accedieron al cuestionario y otorgaron su consentimiento informado antes de responder. La depuración consideró elegibilidad (criterios arriba descritos) y completitud de respuestas, integrando la muestra final de 332 casos.

Análisis de los datos.

Se realizaron estadísticos descriptivos:

En la primera fase: se caracterizó a la muestra por campus, área, edad y sexo. Se describió la condición de riesgo —reprobación, recursamientos, bajas calificaciones, y duración de estudios—.

Posteriormente, se estimó la contribución percibida de cada factor -reportando especial atención al agregado Alto + Moderado. Se identificaron brechas entre apoyos necesarios y apoyos recibidos.

Para la discusión, los hallazgos se interpretan a la luz de los cuatro factores y de la evidencia internacional sobre determinantes del rendimiento y progresión en educación superior, priorizando implicaciones operativas para el rediseño de la acción tutorial.

Consideraciones éticas y de rigor

El estudio se clasificó como de riesgo mínimo; se garantizó confidencialidad y anonimato de la información con uso exclusivo para fines académicos. La validez de contenido se fundamentó en juicio de personas expertas (procedimiento tipo *Aiken*, con altos niveles de coincidencia en trabajos previos del equipo) y la confiabilidad se estimó mediante una aplicación piloto, observándose niveles adecuados para la toma de decisiones descriptivas.

Resultados.

La muestra presenta distribución por campus: Tijuana 53.01%, Mexicali 38.56%, Ensenada 8.43%, como se puede observar en la Tabla No. 1.

Tabla 1. Distribución de participantes por campus.

Campus	Participantes	Porcentaje
Ensenada	28	8.43%
Mexicali	128	38.56%
Tijuana	176	53.01%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La distribución de los participantes por sexo (57.23% mujeres, 42.47% hombres, 0.30% no binario) y edad (64.46% entre 20–25 años), lo que permite un panorama heterogéneo del fenómeno, como puede observarse en la Tabla No. 2.

Tabla 2. Sexo de los participantes.

Sexo	Participantes	Porcentaje
Hombre	141	42.47%
Mujer	190	57.23%
No binario	1	0.30%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La distribución por área de conocimiento (p. ej., Ingeniería y Tecnología 28.01%, Ciencias Sociales 24.10%, etc.) puede apreciarse en la Tabla No. 3.

Tabla 3. Distribución de participantes por área de conocimiento.

Área de conocimiento	Participantes	Porcentaje
Ingeniería y Tecnología	93	28.01%
Ciencias Sociales	80	24.10%
Ciencias Administrativas	78	23.49%
Ciencias de la Salud	50	15.06%
Ciencias Naturales y Exactas	26	4.82%
Educación y Humanidades	15	4.52%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

Estas cifras confirman la extensión y heterogeneidad del riesgo académico y justifican la necesidad de intervenciones ajustadas por campus y disciplina. Además de los factores personales, el entorno académico influye significativamente en el éxito o riesgo de las trayectorias estudiantiles. Prácticas docentes, estructura curricular y clima de aula pueden dificultar la progresión si no se gestionan adecuadamente.

Los datos muestran diversas expresiones del riesgo académico: como evidencia la Tabla 4, el 55.72% de los estudiantes obtuvo calificaciones iguales o menores a 70 en al menos diez asignaturas, reflejando un bajo rendimiento sostenido.

Tabla 4. Condiciones de riesgo académico.

Escala	Participantes	Porcentaje
Durante mi carrera, reprobé 5 o más asignaturas y tuve que solicitar examen extraordinario o de regularización.	94	28.31%
Durante mi carrera, repetí 5 o más asignaturas por segunda ocasión.	44	13.25%

Durante mi carrera, repetí 2 o más asignaturas por tercera ocasión.	59	17.77%
Durante mi carrera, por lo regular, mi promedio de calificaciones del semestre era igual o menor a 70.	36	10.84%
Durante mi carrera, tuve dificultades para aprobar 10 o más asignaturas, pero las aprobé.	71	21.39%
Durante mi carrera, en 10 o más asignaturas obtuve calificación de 70 o menor.	185	8.44%

Fuente: elaboración propia.

Un 28.31% de los estudiantes reportó haber reprobado cinco o más asignaturas que implicaron procesos de regularización, reflejando un rezago estructural que afecta tanto la duración de la carrera como el bienestar emocional. A su vez, un 21.39% enfrentó dificultades para aprobar al menos diez asignaturas, aunque las acreditó, lo que sugiere persistencia, pero también posibles sobreesfuerzos sin acompañamiento institucional. El 17.77% cursó por tercera vez dos o más materias, lo cual puede implicar la baja definitiva del programa en varios contextos universitarios; además, un 13.25% repitió cinco o más asignaturas por segunda ocasión, y un 10.84% mantuvo promedios semestrales iguales o menores a 70, lo cual limita su acceso a apoyos o movilidad académica, y finalmente, un 8.44% obtuvo una calificación de 70 o menor en 10 o más asignaturas.

Estos datos confirman que el riesgo académico es multicausal y acumulativo, manifestándose en eventos sostenidos (bajo promedio), críticos (reprobación reiterada), o estructurales (calificaciones persistentes bajas); por tanto, se requiere un acompañamiento personalizado y oportuno.

Finalmente, la Tabla 5 muestra que el 82% de los estudiantes reprobó al menos una asignatura durante su trayectoria, normalizando este fenómeno como parte del recorrido universitario. Aunque un 17.17% no enfrentó reprobaciones, la mayoría sí experimentó rezagos, lo que justifica la implementación de sistemas diferenciales de apoyo que detecten puntos de inflexión tempranos, evitando que escalen a situaciones críticas.

Tabla 5. Asignaturas reprobadas en ordinario.

Cantidad de asignaturas	Participantes	Porcentaje
0	57	17.17%
1	64	19.28%
2	58	17.47%
3	53	15.96%
4	33	9.94%
5	32	9.64%
6	16	4.82%
7	2	0.60%
8	5	1.51%
9	3	0.90%
10 o más	9	2.71%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas.

La Tabla 6 muestra que el recursamiento por segunda ocasión es un indicador clave del riesgo académico al reflejar dificultades persistentes. Un 30.12% no repitió materias, lo que indica trayectorias estables; sin embargo, el 69.88% sí lo hizo, lo que evidencia limitaciones en los apoyos existentes. El 50.91% repitió entre 1 y 3 asignaturas, lo que sugiere una zona de riesgo acumulativo que podría derivar en deserción si no se interviene. Casos más críticos, como el 9.45% que repitió cinco o más materias y el 0.90% con 10 o más, muestran rezago crónico no atendido. Estos hallazgos refuerzan, la necesidad de detección temprana, atención personalizada y seguimiento estratégico en cursos de alto riesgo.

Tabla 6. Asignaturas repetidas por segunda ocasión.

Cantidad de asignaturas	Participantes	Porcentaje
0	100	30.12%
1	54	16.27%
2	72	21.69%
3	43	12.95%

4	22	6.62%
5	21	6.33%
6	5	1.51%
7	8	2.41%
8	3	0.90%
9	1	0.30%
10 o más	3	0.90%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 7 muestra que el recursamiento por tercera ocasión es una de las expresiones más graves del rezago académico, pues puede derivar en baja definitiva, suspensión de apoyos o deserción. El 79.52% de los estudiantes no repitió asignaturas en tres ocasiones, pero el 20.48% sí lo hizo, lo que constituye un punto crítico de riesgo. El 12.05% repitió una materia, el 5.72% dos, y un grupo reducido entre 3 y 5, con porcentajes menores al 2%, casos que evidencian rezago acumulativo y alto riesgo de abandono.

Este nivel exige alerta máxima, con acciones correctivas inmediatas, revisión curricular y acompañamiento intensivo (asesorías, diagnóstico y apoyo psicoemocional). Aunque minoritario, su impacto académico y emocional es profundo y debe asumirse como un indicador de crisis en la trayectoria formativa.

Tabla 7. Asignaturas repetidas por tercera ocasión.

Cantidad de asignaturas	Participantes	Porcentaje
0	264	79.52%
1	40	12.05%
2	19	5.72%
3	6	1.81%
4	1	0.30%
5	2	0.60%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 8 muestra en qué etapas del trayecto se concentraron las dificultades académicas. El 38.85% presentó problemas en la etapa básica, reflejando el impacto del cambio entre bachillerato y universidad. El 31.92% los tuvo en la etapa disciplinaria, asociados a mayores exigencias cognitivas, y un 4.82% en la etapa terminal, donde el rezago afecta directamente el egreso. Un 1.81 lo tuvo en etapa básica y terminal. Un 14.46% enfrentó dificultades en básica y disciplinaria, un 6.93% en disciplinaria y terminal, y un 1.21% en todas las etapas, evidenciando trayectorias frágiles y acumulativas. Estos datos confirman la necesidad de un acompañamiento integral y escalonado, adaptado a cada fase de la trayectoria estudiantil.

Tabla 8. Etapa en donde se presentó la condición de reprobación o bajo nivel de desempeño académico.

Etapa	Participantes	Porcentaje
Etapa básica – tronco común	129	38.85%
Etapa disciplinaria	106	31.92%
Etapa terminal	16	4.82%
Etapa básica y disciplinaria	48	14.46%
Etapa básica y terminal	6	1.81%
Etapa disciplinaria y etapa terminal	23	6.93%
Todas las etapas	4	1.21%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 9 muestra los promedios al egreso, permitiendo analizar no solo el rendimiento final, sino también trayectorias de recuperación y consolidación. El 68.07% egresó con promedios entre 81 y 90, lo que refleja un desempeño sólido pese a haber enfrentado rezagos. Un 13.26% alcanzó más de 90, evidenciando resiliencia académica a pesar de haber enfrentado obstáculos significativos. En contraste, un 18.37% se ubicó entre 71 y 80, rango suficiente para titularse, pero que representa una zona de vulnerabilidad con menos acceso a apoyos o posgrados. Solo un caso (0.30%) tuvo promedio entre 60 y 70, ejemplo crítico de bajo rendimiento sostenido que logró concluir.

Estos hallazgos confirman, que el promedio final no refleja trayectorias lineales, sino procesos complejos de superación y acompañamiento. Se enfatiza la necesidad de un monitoreo continuo e integral del desempeño, más allá de los indicadores de egreso.

Tabla 9. Promedio general de calificaciones al egresar.

Etapas	Participantes	Porcentaje
De 60 a 70	1	0.30%
De 71 a 80	61	18.37%
De 81 a 90	226	68.07%
De 90 a 100	44	13.26%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 10 muestra que la duración de las trayectorias suele extenderse más allá del tiempo oficial. El rango modal fue de 9 semestres (29.82%), seguido de 10 (18.07%) y 11 (11.75%), confirmando una prolongación moderada. Solo el 19.58% concluyó en 8 semestres y un 3.31% en 7, lo que significa que menos de una cuarta parte egresa en el tiempo teórico.

Un grupo menor presentó trayectorias críticas: 6.63% en 12 semestres, 2.11% en 13, 4.52% en 14, 2.41% en 15 y 1.80% en más de 15. Estos casos reflejan rezago severo asociado a reprobaciones, abandono temporal o factores externos.

En conjunto, los datos muestran que la progresión académica es no lineal y requiere seguimiento continuo y flexible, para prevenir que las extensiones se conviertan en abandono.

Tabla 10. Semestres en los que se cursó la carrera.

Cantidad de semestres	Participantes	Porcentaje
7	11	3.31%
8	65	19.58%
9	99	29.82%
10	60	18.07%

11	39	11.75%
12	22	6.63%
13	7	2.11%
14	15	4.52%
15	8	2.41%
Más de 15	6	1.80%
Total	332	100%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 11 presenta una mirada integral sobre los factores, que desde la perspectiva del propio estudiantado, contribuyeron a su situación de reprobación o bajo rendimiento académico. Los resultados permiten agrupar los factores en tres niveles de incidencia (alta, moderada, baja/nula), lo cual es especialmente útil para el diseño de intervenciones diferenciales y priorizadas.

Factores de alta contribución percibida.

Destacan como factores con alto grado de incidencia subjetiva aquellos vinculados al bienestar emocional y a la sobrecarga de actividades, dimensiones que reafirman la relevancia de los contextos personales y sociales en el rendimiento académico. El 34.34% identificó los problemas de salud emocional (como ansiedad, depresión o duelo) como un factor de alta contribución, seguido por un 31.33% que mencionó la sobrecarga de actividades (trabajo, cuidado, responsabilidades familiares).

Este hallazgo coincide con estudios recientes que posicionan la salud mental como uno de los predictores más relevantes del rendimiento universitario (Vargas *et al.*, 2025; Sinchigalo-Martínez, *et al.*, 2022).

Factores de contribución moderada.

En un segundo nivel se encuentran factores con contribuciones percibidas como moderadas o mixtas, entre los que destacan los vinculados a la falta de hábitos de estudio, la motivación y las condiciones familiares: Un 32.23% señaló una falta de estrategias de estudio, mientras que un 26.51% consideró que su falta de

motivación como estudiante influyó en su desempeño. Un 19.88% identificó problemas familiares como un factor relevante.

Consistente con Pintrich (2004), quien asevera que aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes sean activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje; por lo tanto, la enseñanza debe fomentar estas capacidades para promover un compromiso profundo y sostenible con el aprendizaje.

Esta perspectiva refuerza la necesidad de que los programas de tutoría no solo transmitan contenidos, sino que también desarrollen en los estudiantes estrategias para gestionar su motivación, autoregular su estudio, y mantener un control proactivo sobre su aprendizaje, tal como sugieren los datos de riesgos académicos y la importancia de la autoeficacia (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004).

Factores de baja o nula contribución percibida.

En el tercer nivel, se encuentran los factores, que aunque frecuentemente considerados en los discursos institucionales, fueron percibidos por el estudiantado como de baja o nula influencia en su bajo rendimiento: El 53.01% consideró que la falta de interés por la carrera no fue un factor determinante. El 50.3% atribuyó escasa incidencia a los servicios e infraestructura física, y un 49.7% a los problemas de salud física.

Llama especialmente la atención, que el 73.19% y el 78.61% señalaron como nulo el impacto de ser estudiante reubicado o tener una discapacidad, respectivamente, lo cual invita a matizar ciertos supuestos institucionales sobre estos perfiles como automáticamente de alto riesgo.

La falta de calidad docente, los problemas administrativos o la falta de conocimientos previos, factores habitualmente problematizados en el discurso universitario, fueron señalados por la mayoría como de contribución moderada o baja, lo que podría reflejar una normalización de estas deficiencias estructurales o una auto atribución de la responsabilidad académica por parte de las y los estudiantes.

Tabla 11. Factores y su grado de contribución para que los estudiantes estuvieran en situación de reprobación o con bajos niveles de desempeño académico.

Factor	Alto	Moderado	Poco	Nulo
Problemas de salud emocionales.	114 (34.34%)	82 (24.7)	77 (23.19%)	59 (17.77%)
Sobrecarga de actividades (empleo, familia, etc.)	104 (31.33%)	88 (26.51%)	77 (23.19%)	63 (18.97%)
Falta de hábitos y estrategias de estudio.	51 (15.36%)	107 (32.23%)	110 (33.13%)	64 (19.28%)
Falta de motivación como estudiante.	61 (18.37%)	88 (26.51%)	100 (30.12%)	83 (25%)
Problemas familiares.	68 (20.48%)	66 (19.88%)	99 (29.82%)	99 (29.82%)
Problemas económicos.	53 (15.96%)	60 (18.07%)	106 (31.93%)	113 (34.04%)
Falta de interés por las asignaturas en donde se tuvo dificultad.	32 (9.64%)	75 (22.59%)	106 (31.93%)	119 (35.84%)
Falta de organización de la facultad (horarios, calendarios, procesos administrativos, etc.)	43 (12.95%)	63 (18.98%)	101 (30.42%)	125 (37.65%)
Falta de calidad de los docentes.	34 (10.24%)	69 (20.78%)	122 (36.75%)	107 (32.23%)
Falta de conocimientos previos para seguir aprendiendo en las asignaturas en donde se tuvo dificultad.	30 (9.04%)	70 (21.08%)	127 (38.25%)	105 (31.63%)
Falta de calidad de los programas de acompañamiento para estudiantes de la facultad (orientación educativa, tutorías, etc.)	37 (11.14%)	53 (15.96%)	113 (34.04%)	129 (38.9%)
Dificultades para integrarse a la vida universitaria.	36 (10.84%)	54 (16.27%)	91 (27.41%)	151 (45.48%)
Falta de compromiso académico como estudiante.	22 (6.63%)	62 (18.67%)	131 (39.46%)	117 (35.24%)
Falta de conocimientos académicos básicos.	19 (5.72%)	63 (18.98%)	130 (39.16%)	120 (36.14%)
Inadecuados servicios de la facultad (salones, laboratorios, equipo, etc.)	23 (6.93%)	41 (12.35%)	101 (30.42%)	167 (50.3%)
Problemas de salud física.	29 (8.73%)	29 (8.73%)	109 (32.84%)	165 (49.7%)

Falta de interés por la carrera de estudio.	15 (4.52%)	35 (10.54%)	106 (31.93%)	176 (53.01%)
Ser estudiante reubicado (estudiar una carrera que no fue la primera opción).	12 (3.61%)	21 (6.33%)	56 (16.87%)	243 (73.19%)
Tener alguna discapacidad.	9 (2.71%)	7 (2.11%)	55 (16.57%)	261 (78.61%)

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados, se concluye que los factores asociados al riesgo académico en esta investigación son:

A. Condiciones de vida.

El primero es *la salud emocional y el bienestar psicológico*, donde el estrés, la ansiedad o el duelo afectan concentración, gestión del tiempo y decisiones académicas, aumentando la probabilidad de reprobación o abandono. Indicadores como la demanda de atención psicológica o autorreportes de afectación son claves. Este componente se puede atender con contacto empático, diagnóstico, canalización a servicios y seguimiento del bienestar.

El segundo factor es *la motivación y autoeficacia académica*. Bajo interés por la carrera, expectativas poco claras o creencias debilitadas reducen persistencia y compromiso. Variables como metas de logro e interés intrínseco perfilan la vulnerabilidad. La acción tutorial debe reforzar el vínculo entre propósito académico y proyecto de vida, fortaleciendo autonomía y sentido de pertenencia.

En tercer lugar, *los hábitos y estrategias de estudio son determinantes*. Deficiencias en planificación, gestión del tiempo y monitoreo del aprendizaje derivan en rezago. Técnicas de estudio y asistencia permiten identificar riesgos. Se debe trabajar en tutoría con orientaciones, planes individualizados y seguimiento de avances. Finalmente, los conocimientos previos y habilidades básicas —lectoescritura y matemáticas— son claves en cursos umbral. Su ausencia limita comprensión y participación. El diagnóstico temprano y los cursos remediales permiten anticipar situaciones de fracaso. Abordados de

forma articulada, estos factores transforman la lógica correctiva en prevención y acompañamiento sensible, centrado en el estudiante, que detecta, interviene y modifica las raíces del riesgo académico.

B. Factores académicos (diseño y mediación de la enseñanza)

El primer componente clave es *la calidad de las prácticas docentes y la retroalimentación formativa*.

Claridad en los contenidos, criterios de evaluación pertinentes, uso de rúbricas consistentes, y acceso a asesorías impactan el aprendizaje. La percepción sobre la calidad docente, junto con la apertura del profesorado, puede fortalecer o debilitar el desempeño. Se propone que los tutores identifiquen brechas mediante diagnóstico formativo y canalicen a asesorías o talleres, promoviendo sinergia entre docentes y estudiantes.

Un segundo aspecto es la *estructura curricular y los cursos “cuello de botella”*, caracterizados por alta complejidad, seriación estricta y carga cognitiva. Estos espacios suelen concentrar reprobación, recursamientos y retrasos, truncando trayectorias. A nivel programa educativo, se plantea mapear unidades críticas, rediseñar en colaboración con las academias, y generar apoyos específicos para quienes enfrentan dificultades en estos tramos.

El clima de aula y la integración académica también son determinantes. Interacciones con docentes y pares, sentido de pertenencia y participación en comunidades de aprendizaje son factores protectores frente al abandono. Aulas hostiles debilitan el compromiso, mientras que entornos colaborativos y seguros fortalecen motivación y rendimiento. Se debe impulsar aquí la participación, el trabajo en equipo y el vínculo estudiantil, reconociendo al aprendizaje como experiencia social. En conjunto, estas tres dimensiones —docencia, currículo y clima de aula— son áreas estratégicas de intervención. Una política tutorial debe trascender el acompañamiento individual e incidir en el entorno educativo para favorecer trayectorias equitativas y exitosas.

C. Factores institucionales (condiciones y servicios).

Además de los factores personales y académicos, *el entorno institucional* en el que se desarrolla la formación universitaria ejerce un papel decisivo en las trayectorias estudiantiles. La *organización de los procesos académicos, la disponibilidad de servicios de apoyo, y la coherencia de las políticas de acompañamiento* pueden facilitar, o por el contrario, obstaculizar la permanencia, el rendimiento y la conclusión oportuna de los estudios. En este sentido, es indispensable reconocer tres dimensiones clave que deben incorporarse a cualquier estrategia integral para la atención del riesgo académico.

La primera dimensión corresponde a la *organización académica*, entendida como los aspectos operativos que regulan la vida universitaria: horarios, calendarios, trámites y servicios administrativos. Aunque suelen considerarse cuestiones logísticas, en la práctica impactan de manera directa en la posibilidad real de los estudiantes de sostener su permanencia, particularmente en quienes trabajan o tienen responsabilidades de cuidados; asistencia geriátrica, atención domiciliaria. Situaciones como choques de horarios, retrasos en trámites o insatisfacción con servicios administrativos se convierten en factores de rezago. Se propone que los tutores identifiquen de manera sistemática estas dificultades, canalicen a instancias correspondientes y generen propuestas de mejora en los procesos internos que afectan la equidad.

La segunda dimensión es la *disponibilidad, acceso y pertinencia de los servicios de apoyo institucional*: tutorías, asesorías, orientación psicológica, becas y otros programas. La evidencia señala la existencia de brechas entre las necesidades del estudiantado y la oferta efectiva de estos apoyos. Variables como el nivel de uso, la percepción de utilidad, las necesidades insatisfechas y los tiempos de respuesta permiten identificar estas tensiones. La tutoría no debe limitarse a orientar, sino que canaliza activamente y da seguimiento para garantizar que los estudiantes accedan a los recursos y se beneficien efectivamente de ellos.

La tercera dimensión es la *capacidad institucional y la política de acompañamiento*, que debe estar alineada con los principios de equidad y eficiencia terminal. Esto requiere políticas claras de apoyos diferenciados, indicadores de progresión por cohorte, mecanismos de evaluación continua y recursos suficientes para atender a poblaciones diversas. Se debe enfatizar de la transición de programas fragmentados a sistemas integrales de acompañamiento, centrados en datos, acoplados entre áreas y con metas claras de impacto. Variables como la cobertura de apoyos, la retención y los avances académicos deben formar parte de los tableros institucionales de gestión.

Estos factores institucionales, lejos de ser secundarios, constituyen condiciones estructurales para el éxito estudiantil. Su análisis y transformación no solo favorecen trayectorias más sólidas, sino que reflejan el compromiso de las universidades con la equidad, la justicia social y la democratización del conocimiento.

CONCLUSIONES.

Los hallazgos confirman que el riesgo académico en estudiantes universitarios es un fenómeno multicausal y dinámico, estrechamente vinculado con condiciones personales, institucionales y sociales. Más que un problema individual de “bajo rendimiento”, se trata de una constelación de factores, que al interactuar, afectan la permanencia, el avance y la titulación oportuna.

En el plano personal y psicoemocional, la salud mental, la sobrecarga de actividades, los hábitos de estudio y la motivación emergen como determinantes centrales del riesgo. Esto exige políticas de acompañamiento integrales, sensibles al bienestar y a las condiciones de vida, especialmente en estudiantes que trabajan, cuidan o enfrentan vulnerabilidad social.

A nivel institucional, se observa una brecha entre la oferta de apoyos y las necesidades reales en momentos críticos de la trayectoria. Los modelos tradicionales de tutoría resultan insuficientes ante la heterogeneidad del alumnado y las tensiones pospandémicas; urge transitar hacia enfoques personalizados, basados en datos y con rutas claras de canalización.

La reprobación, el recursamiento y el rezago se distribuyen a lo largo de toda la trayectoria—con especial intensidad en la etapa básica—; no obstante, las experiencias de quienes superan estas barreras ofrecen insumos valiosos sobre factores de resiliencia y apoyos que funcionan cuando son oportunos, pertinentes y sostenidos.

Se propone reorientar la política institucional hacia un acompañamiento con enfoque de equidad y mejora continua, articulado en cuatro ejes: (1) contacto empático, (2) diagnóstico formativo, (3) canalización efectiva y (4) seguimiento sistemático. Este giro implica revisar la organización académica, flexibilizar tiempos de titulación, y reconocer la salud mental como componente estructural del éxito educativo.

En suma, las universidades públicas, como garantes del derecho a la educación, deben avanzar hacia modelos de acompañamiento transformadores, proactivos y centrados en el estudiante, que no solo atiendan síntomas, sino actúen sobre las causas estructurales del riesgo académico desde una perspectiva de justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. México, DF: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
2. Bandura, A. (1991). Teoría cognitiva social de la autorregulación. *Revista comportamiento organizacional y procesos de decisión humana*. 50 (2). [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
3. Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students' attrition. *Review of Educational Research*. 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
4. OCDE (2023) Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>.
5. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 16. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

6. Sinchigalo-Martínez, R., Guzmán-Barcenas, B., Bonilla-Jurado, D. (2022). Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8008096>
7. Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. (2nd Ed.). University of Chicago Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED371658>.
8. UNESCO. (2021). Re imaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
9. Vargas, A., Zúñiga, M., Veytia, M.G. (2025). Análisis sobre salud mental en estudiantes universitarios y sus efectos. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1). 197–208. <https://10.17060/ijodaep.2025.n1.v1.2819>
10. Zimmerman, B. (2000). Autoeficacia: un motivo esencial para aprender. Revista Psicología educativa para aprender. 20 (1). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

DATOS DE AUTORES.

1. **Salvador Ponce Ceballos.** Doctor en Educación. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. México. ponce@uabc.edu.mx. Orcid. 0000-0003-0454-9853.
2. **Eilen Oviedo-González.** Doctora en Gerencia Política Educativa. Departamento de Formación y Evaluación Docente. Universidad Autónoma de Baja California. México. Correo: eilen.oviedogonzalez@uabc.edu.mx. Orcid. 0000-0001-6495-5015.
3. **Eduardo Ponce Ceballos.** Maestro en docencia. Profesor de tiempo parcial de la Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma de Baja California. México. Ponce.eduardo@uabc.edu.mx

RECIBIDO: 7 de septiembre del 2025.

APROBADO: 26 de octubre del 2025.