redie
Revista Electrónica de Investigación Educativa
Vol. 28(especial)
2026 / e03
ISSN: 1607-4041 | redie.uabc.mx

Evitación al fracaso en estudiantes universitarios: rol mediador entre funcionamiento familiar y rendimiento académico

The Mediating Role of Failure Avoidance in the Relationship Between Family Functioning and Academic Performance in College Students

Alan Alexis Mercado-Ruiz | Universidad Nacional Autónoma de México
Rubén Andrés Miranda-Rodríguez | Universidad Nacional Autónoma de México
Mirna García | Universidad Nacional Autónoma de México
Gabriela Carolina Valencia Chávez | Universidad Nacional Autónoma de México

Cómo citar: Mercado-Ruiz, A. A., Miranda-Rodríguez, R. A., García, M. y Valencia, G. C. (2026). Evitación al fracaso en estudiantes universitarios: rol mediador entre funcionamiento familiar y rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 28*(especial), e03, 1-16.
https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e03.7887

Resumen

La relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico universitario ha sido ampliamente documentada; sin embargo, son menos frecuentes los estudios que examinan los procesos motivacionales vinculados con dicha asociación. En el presente estudio se analizó el papel de la evitación al fracaso en la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico, en estudiantes universitarios mexicanos. Participaron 336 estudiantes de licenciatura, de 18 a 25 años (M = 20.42, DE = 1.25), de los cuales 63.4% son mujeres. Se aplicaron tres instrumentos validados en población mexicana para evaluar el funcionamiento familiar, la motivación académica y el rendimiento académico universitario. Los datos se analizaron mediante correlaciones de Pearson y modelos de mediación. Los resultados mostraron asociaciones significativas entre dimensiones del funcionamiento familiar, evitación al fracaso y rendimiento académico. En particular, la evitación al fracaso se asoció de manera indirecta con la relación entre indicadores de funcionamiento familiar y dimensiones del rendimiento académico. De manera complementaria se observaron diferencias por sexo en dedicación al estudio y evitación al fracaso. En conjunto, los hallazgos sugieren que la relación entre familia y desempeño académico puede comprenderse mejor al considerar los procesos motivacionales defensivos, implicados en la experiencia académica.

Palabras clave: medio familiar, rendimiento escolar, motivación de logro, estudiante universitario

(Recibido: 12 de febrero de 2026; Aceptado para publicación: 5 de mayo de 2026)

Abstract

The relationship between family functioning and academic performance in college has been widely documented, but fewer studies have examined the motivational processes involved in this association. This study explored the role of failure avoidance in the relationship between family functioning and academic performance in Mexican college students. The participants comprised 336 undergraduate students, aged 18 to 25 years (M = 20.42, SD = 1.25), of whom 63.4% were female. Three instruments validated for the Mexican population were administered to evaluate family functioning, academic motivation, and academic performance in college. The data were analyzed using Pearson correlations and mediation models. The results showed significant associations between dimensions of family functioning, failure avoidance, and academic performance. In particular, failure avoidance was indirectly associated with the relationship between indicators of family functioning and dimensions of academic performance. Additionally, sex differences were observed in study dedication and failure avoidance. Together, the findings suggest that the relationship between family environment and academic performance can be better understood through the defensive motivational processes involved in students' academic experience.

Keywords: family environment, academic achievement, achievement motivation, university students

I. Introducción

En el contexto mexicano actual la educación superior enfrenta desafíos persistentes relacionados con la permanencia, el avance y la conclusión de los estudios universitarios. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), alrededor de 21.2% de las personas jóvenes, de entre 18 y 24 años de edad, cursan estudios superiores; sin embargo, la terminación de este nivel educativo continúa siendo limitada. En la misma línea, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024) reportó una eficiencia terminal promedio de 61.2% en educación superior, durante el ciclo escolar 2022-2023; así como una tasa de abandono de 7.2%. Estos datos muestran que el rendimiento académico universitario no solo debe entenderse como un resultado escolar individual, sino como un indicador relevante de ajuste, permanencia y trayectoria educativa.

Diversos factores pueden intervenir en el rendimiento académico. Entre dichos factores, el contexto familiar y las experiencias emocionales asociadas al fracaso han cobrado especial relevancia en la literatura reciente. Se ha documentado que niveles elevados de ansiedad y estrés académico se asocian con menor rendimiento, y con mayores dificultades en el cumplimiento de demandas escolares (Tindle et al., 2022). De manera complementaria las creencias sobre la propia capacidad y las formas de motivación académica también se relacionan con el esfuerzo, la persistencia y el desempeño estudiantil (Tindle et al., 2022; Wang y Chen, 2025). En el plano relacional la calidad de las interacciones intrafamiliares, la participación parental y ciertas dinámicas educativas del hogar se vinculan con la motivación, la autoeficacia y la adaptación académica (Ding, 2025; Xing, 2023).

Estas relaciones pueden comprenderse desde marcos teóricos que reconocen a la familia como uno de los contextos más próximos e influyentes en el desarrollo. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), la familia constituye un microsistema que modula procesos emocionales, motivacionales y de logro; por lo que puede fortalecer o debilitar la manera en que los estudiantes enfrentan las exigencias escolares. En este sentido, no solo importan las habilidades cognitivas o las condiciones institucionales, sino también los recursos relacionales y afectivos con los que el estudiantado afronta los retos académicos.

Dentro de este marco, la evitación al fracaso emerge como un constructo especialmente relevante. De acuerdo con la teoría de la autovalía, algunos estudiantes no orientan su conducta primordialmente hacia el logro del éxito, sino hacia la prevención del fracaso, en tanto que éste puede amenazar su autoestima y su percepción de competencia (Covington, 1992, 2000). De manera convergente, Elliot y Church (1997) distinguen entre metas orientadas a la aproximación al éxito y metas centradas en la evitación del fracaso. Señalan que estas últimas tienden a asociarse con mayor ansiedad académica, menor bienestar emocional y un desempeño menos favorable. Desde esta perspectiva, el miedo al error, a la desaprobación o a no cumplir con expectativas significativas puede convertirse en una forma defensiva de implicación académica. En consonancia con ello, Eccles y Wigfield (2002) sostienen que las expectativas de éxito, así como el temor al fracaso influyen en el compromiso, la participación y la persistencia ante las demandas escolares. De manera convergente, Linnenbrink y Pintrich (2002) destacan que la motivación constituye un habilitador central del involucramiento académico y del rendimiento.

En el contexto mexicano esta relación adquiere particular relevancia, ya que factores culturales como el familismo y ciertas expectativas parentales pueden reforzar la presión por no fallar. Estudios recientes muestran que el apoyo y las expectativas familiares se asocian con el rendimiento académico en población mexicana, y que la funcionalidad familiar influye de manera importante en el desempeño estudiantil (Barragan y Meltzoff, 2025; Hernández y Monroy, 2024; Martínez-Lara et al., 2025; Piña-Watson et al., 2015). De este modo, el éxito académico puede ser vivido no solo como un logro personal, sino

también como una forma de responder a expectativas familiares, lo que potencialmente intensifica la experiencia de evitación del fracaso.

La evidencia empírica reciente también respalda la relación entre funcionamiento familiar, procesos emocionales y rendimiento académico. Se ha observado que contextos familiares menos favorables se asocian con mayores niveles de ansiedad, menor motivación académica y peores indicadores de desempeño; mientras que el apoyo emocional y la implicación familiar tienden a relacionarse con mejores resultados académicos (Alammar et al., 2022; Gao y Liu, 2025; Guo et al., 2025; Shebani et al., 2025).

En el ámbito latinoamericano, además, se ha documentado que el entorno familiar constituye un factor relevante para comprender el rendimiento académico universitario (Real-Delor et al., 2024). Aunque los estilos parentales no constituyen el foco central del presente estudio, la literatura reciente sugiere que prácticas caracterizadas por comunicación, respeto y claridad en las normas se asocian con mayores niveles de autonomía y responsabilidad académica; mientras que estilos más autoritarios o ambiguos se relacionan con mayores conflictos internos y dificultades de adaptación frente a las exigencias escolares (Cupar et al., 2025; Xin, 2024; Zárate et al., 2025). En conjunto, estos antecedentes respaldan la pertinencia de analizar el funcionamiento familiar como un contexto relacional relevante para comprender el rendimiento académico.

Desde la perspectiva de la equidad educativa, comprender por qué estudiantes que comparten un mismo contexto institucional presentan resultados académicos diferenciados implica considerar no solo las condiciones escolares, sino también los factores psicosociales que modulan sus oportunidades reales de aprendizaje. En este sentido, el funcionamiento familiar y los estilos motivacionales asociados al miedo al fracaso pueden entenderse como factores que contribuyen a explicar diferencias en la manera en que los estudiantes enfrentan su experiencia universitaria (Bronfenbrenner, 1979; Eccles y Wigfield, 2002; Real-Delor et al., 2024; Wentzel, 1998). Así, la relación entre familia y rendimiento puede comprenderse de manera más precisa al incorporar procesos motivacionales defensivos, como la evitación al fracaso, en el análisis del desempeño académico universitario.

1.1 Planteamiento del problema

El rendimiento académico en educación superior constituye un indicador relevante del ajuste y avance escolar; ya que se relaciona con la dedicación al estudio, la participación en las actividades académicas y el cumplimiento de las exigencias universitarias. Cuando se ve comprometido pueden incrementarse dificultades como la desorganización escolar, el bajo involucramiento académico y el riesgo de rezago o abandono. Además, en México la permanencia y conclusión de los estudios superiores continúan representando un desafío, mientras que en la población universitaria se han documentado niveles elevados de estrés, ansiedad y depresión; condiciones que pueden interferir con la motivación y el desempeño escolar (Carreón-Gutiérrez et al., 2024; SEP, 2023).

En este contexto, el funcionamiento familiar adquiere relevancia como uno de los entornos más próximos para el desarrollo emocional y motivacional del estudiantado, pues puede favorecer o dificultar la manera en que los jóvenes afrontan las demandas académicas. No obstante, esta relación no necesariamente opera de forma directa, sino que puede estar asociada a procesos motivacionales intermedios. Entre ellos destaca la evitación al fracaso, entendida como una orientación defensiva frente al error, la desaprobación o la pérdida de valía personal.

Aunque la literatura ha documentado la importancia del contexto familiar y de la motivación académica en el desempeño estudiantil, aún son menos frecuentes los estudios que analizan cómo la evitación al fracaso media la relación entre el funcionamiento familiar y el

rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. En este marco, aun cuando el objetivo central del estudio no se orientó a explicar las diferencias de sexo, resulta pertinente considerar esta perspectiva de manera complementaria, ya que algunos procesos motivacionales y formas de involucramiento académico pueden expresarse de manera diferenciada entre mujeres y hombres; en función de experiencias de socialización y expectativas de desempeño también distintas (Dan et al., 2024; Huikku et al., 2022; Pajares y Graham, 1999).

La pregunta de investigación que orientó este trabajo fue: ¿Cómo media la evitación al fracaso la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos? Además, como pregunta de investigación secundaria se planteó: ¿Qué diferencias por sexo se observan en algunas dimensiones del funcionamiento familiar, la motivación académica y el rendimiento académico, en estudiantes universitarios mexicanos?

Asimismo, se planteó la siguiente hipótesis general: La evitación al fracaso media de forma estadísticamente significativa la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico, de tal manera que niveles más altos de evitación al fracaso se asocian con una menor intensidad en la relación positiva entre funcionamiento familiar y rendimiento académico; mientras que menores niveles de evitación al fracaso se asocian con una relación más favorable entre funcionamiento familiar y rendimiento académico. Como hipótesis secundaria exploratoria se esperaba encontrar diferencias por sexo en algunas dimensiones de la motivación académica y el rendimiento académico, de manera que las mujeres tenderían a mostrar mayor dedicación al estudio, mayor orientación al aprendizaje y mayor evitación al fracaso; mientras que los hombres tenderían a mostrar mayor orientación al rendimiento.

El objetivo del estudio fue analizar el rol mediador de la evitación al fracaso, en la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico, utilizando modelos estadísticos de mediación. Como objetivo complementario se consideraron las diferencias de sexo en un análisis descriptivo y comparativo.

II. Método

El presente estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional multivariado; mediante análisis de asociación entre variables psicosociales y académicas, en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Se trata de un estudio no experimental, con un diseño transversal y de campo, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento temporal, directamente de los participantes.

2.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 336 estudiantes universitarios de distintas instituciones de educación superior, ubicadas en la Ciudad de México y su zona metropolitana. La edad promedio fue de 20.42 años (Med = 20; Mo = 20; DE = 1.25; rango de 18 a 25), y el promedio general de calificaciones reportado fue de 8.76 (DE = 0.60; rango de 6.50 a 10), en una escala de 0 a 10.

Respecto al sexo, 213 participantes (63.4%) se identificaron como mujeres y 123 (36.6%) como hombres. En cuanto a su situación ocupacional, 251 estudiantes (74.7%) se dedicaban exclusivamente al estudio, mientras que 85 (25.3%) combinaban estudio y trabajo.

Los participantes provenían principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y la Universidad del Valle de México (UVM). Las carreras con mayor

representación en la muestra fueron Psicología (n = 63), Cirujano Dentista (n = 32), Derecho (n = 29), Medicina (n = 24), Química Farmacéutico Biológica (n = 16), Contaduría (n = 15), Enfermería (n = 13), Pedagogía (n = 12) y Relaciones Internacionales (n = 11). La distribución por semestre mostró una distribución de frecuencias proporcional; con mayor concentración en cuarto, quinto y sexto semestres.

2.2 Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron tres escalas previamente validadas en población universitaria mexicana. Asimismo, se exploró el ajuste de sus estructuras factoriales mediante criterios e índices de ajuste, sugeridos en análisis factoriales confirmatorios (Garrido et al., 2023).

El *funcionamiento familiar* se evaluó mediante la Escala de Funcionamiento Familiar (Jaen et al., 2014), compuesta por 25 reactivos distribuidos en dos factores prosociales (Cohesión y comunicación; Libertad y relaciones sociales armoniosas) y dos factores disfuncionales (Devaluación y crítica; Límites difusos), que explican 54.21% de la varianza. Las opciones de respuesta se presentaron en una escala tipo Likert de 1, "Totalmente en desacuerdo", a 5, "Totalmente de acuerdo". Esta escala ha mostrado adecuados niveles de confiabilidad, así como validez factorial confirmatoria satisfactoria, mediante evidencias posteriores (Miranda-Rodríguez y García-Méndez, 2021). En este estudio presentó algunos índices de ajuste por debajo de los criterios ideales (χ^2/gl = 3.222; CFI = .747; GFI = .780; RMSEA = .081).

La *motivación académica* se midió con la Escala de Motivación Académica en estudiantes universitarios, basada en la teoría de orientación general a metas de logro, compuesta por 21 reactivos distribuidos en cuatro factores que explican 45.30% de la varianza: Evitación del fracaso, Orientación al rendimiento, Compromiso familiar y Orientación al aprendizaje. Las opciones de respuesta se presentaron en una escala tipo Likert de 1, "Totalmente en desacuerdo", a 5, "Totalmente de acuerdo". Esta escala demostró validez factorial convergente y confiabilidad aceptable en todas sus dimensiones (α = .847) (Mercado-Ruiz y García-Méndez, 2022). En este estudio presentó algunos índices de ajuste por debajo de los criterios ideales (χ^2/gl = 3.261; CFI = .846; GFI = .865; RMSEA = .077).

El *rendimiento académico* se evaluó con la Escala RAU (de rendimiento académico universitario), compuesta por 20 reactivos distribuidos en tres factores que explican 43.54% de la varianza: Dos positivos: Aportación en las actividades académicas, y Dedicación al estudio. Y un factor negativo: Falta de organización de los recursos didácticos. Las opciones de respuesta se presentaron en una escala tipo Likert de 1, "Totalmente en desacuerdo", a 5, "Totalmente de acuerdo". Esta escala ha mostrado niveles adecuados de confiabilidad, y una validez factorial confirmatoria satisfactoria (Preciado-Serrano et al., 2021). En este estudio presentó índices de ajuste aceptables (χ^2/gl = 2.175; GFI = .902; CFI = .807; RMSEA = .059).

2.3 Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, también denominado muestreo accidental, ya que los participantes fueron seleccionados en función de su disponibilidad y accesibilidad. En el caso de la aplicación presencial se invitó a estudiantes de manera aleatoria dentro de los campus; mientras que en la modalidad en línea la convocatoria se difundió mediante redes sociales. En todos los casos la participación fue voluntaria y anónima.

2.4 Criterios de inclusión, exclusión y eliminación

Se incluyeron estudiantes de licenciatura escolarizada, activos al momento de responder el instrumento. Se excluyeron aquellos que ya estuvieran titulados, en situación de baja temporal, o inscritos en modalidades abiertas o a distancia; debido a que estas modalidades presentan dinámicas motivacionales, familiares y académicas distintas, que pueden afectar la comparabilidad del análisis (Alarifi y Song, 2024; Tindle et al., 2022). Asimismo, se eliminaron aquellos casos que presentaron más de 10% de datos faltantes en las escalas aplicadas.

2.5 Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron tanto de forma presencial como digital. Para la aplicación presencial se distribuyeron cuestionarios físicos en diversas universidades de la Ciudad de México. En paralelo se utilizó una versión digital a través de formularios de Google, difundidos en redes sociales y grupos estudiantiles universitarios.

Todos los participantes aceptaron un consentimiento informado, incluido al inicio del cuestionario (respuesta afirmativa explícita al reactivo: "Entiendo lo anterior y estoy de acuerdo en participar"), tanto en la versión física como digital. Se les informó que su participación era voluntaria, anónima y confidencial, y que los datos recolectados serían utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

El estudio se realizó siguiendo los lineamientos para la investigación con seres humanos, y se le clasificó como un estudio de riesgo mínimo. Estos procedimientos se implementaron de acuerdo con criterios éticos nacionales e internacionales de investigación, y uso de instrumentos de evaluación psicológica (American Psychological Association, 2017; Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

2.6 Análisis de datos

Dado el tamaño muestral y el carácter continuo de las puntuaciones factoriales, se utilizaron pruebas paramétricas (Lakens, 2022). Adicionalmente, con la finalidad de comprender posibles diferencias debidas a cuestiones sexo-genéricas, se realizaron pruebas *t* de student para muestras independientes.

Para evaluar el rol mediador de la evitación al fracaso se emplearon correlaciones de Pearson, de las cuales se eligieron las variables que se utilizarían para los modelos de mediación correspondientes. De éstos se obtuvieron intervalos de confianza basados en 5,000 muestras *bootstrap*. Asimismo, se implementó un diagnóstico de multicolinealidad de los predictores, a través de la evaluación de tolerancia y factores de inflación de varianza (VIF). Los análisis de mediación se realizaron mediante la extensión macro PROCESS v4.2 de SPSS (Hayes, 2022).

III. Resultados

3.1 Análisis comparativo por sexo

Se realizó una prueba *t* para muestras independientes (Tabla 1) con el propósito de explorar diferencias por sexo en los factores evaluados. En la escala de Funcionamiento familiar, las mujeres reportaron puntajes significativamente más bajos en "Límites difusos" (t = -3.364, p < .001). Respecto al Rendimiento académico, las mujeres obtuvieron puntajes significativamente más altos en "Dedicación al estudio" (t = 2.699, p < .01). No se

encontraron diferencias significativas en "Aportación en las actividades académicas" ni en "Falta de organización de los recursos didácticos".

En la Motivación académica, las mujeres presentaron niveles más altos de "Evitación del fracaso" (t = 2.691, p < .01). Asimismo, las mujeres reportaron mayores puntajes en "Orientación al aprendizaje" (t = 2.836, p < .01). Por su parte, los hombres mostraron puntajes significativamente más altos en "Orientación al rendimiento" (t = -2.709, p < .01).

Tabla 1. Diferencias por sexo en Funcionamiento familiar, Rendimiento académico y Motivación académica (prueba *t* de muestras independientes)

Factor	Mujeres M (DE)	Hombres M (DE)	*t*	gl	*p*	*d* de Cohen
Funcionamiento familiar						
Límites difusos	2.18 (0.71)	2.45 (0.71)	-3.36	334	< .001	-0.38
Rendimiento académico						
Dedicación al estudio	3.58 (0.70)	3.37 (0.64)	2.70	334	.007	0.31
Motivación académica						
Evitación del fracaso	2.92 (0.84)	2.67 (0.77)	2.69	334	.007	0.30
Orientación al aprendizaje	3.72 (0.90)	3.67 (0.90)	2.84	334	.005	0.06
Orientación al rendimiento	2.31 (0.99)	2.62 (1.04)	-2.71	334	.007	-0.31

Nota. M = Media; DE = desviación estándar; gl = grados de libertad; *d* de Cohen = tamaño del efecto (positivo indica mayor media en mujeres, negativo indica mayor media en hombres). Valores de *p* bilaterales.

3.2 Correlaciones entre los factores y modelo de mediación

Primero se realizaron análisis de correlación de Pearson entre los factores de las tres escalas, a través del programa SPSS v. 27. Los resultados de la Tabla 2 muestran correlaciones de bajas a moderadas: estadísticamente significativas y positivas, de factores prosociales del funcionamiento familiar prosocial ("Cohesión y comunicación"; "Libertad y relaciones sociales armoniosas"), con dimensiones de una adecuada motivación ("Orientación al rendimiento"; "Redistribución familiar"; "Orientación al aprendizaje"), y un rendimiento académico favorable ("Aportaciones a las actividades académicas"; "Dedicación al estudio"); así como factores de un ambiente familiar hostil ("Devaluación y crítica"; "Límites difusos"), con indicadores de una motivación complicada ("Evitación del fracaso") y un rendimiento académico desfavorable ("Falta de organización de recursos didácticos"). Asimismo, se aprecian correlaciones estadísticamente significativas y negativas de factores prosociales del funcionamiento familiar, con indicadores de una motivación complicada y un rendimiento académico desfavorable; así como factores de un ambiente familiar hostil, con una motivación adecuada y un rendimiento académico favorable.

Tabla 2. Correlaciones entre los factores de Rendimiento académico, Funcionamiento familiar y Motivación académica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Aportación en las actividades académicas	-										
2.Dedicación al estudio	.538**	-									
3.Falta de org. de recursos didácticos	-.139*	-.355**	-								
4.Cohesión y comunicación	.379**	.322**	-.226**	-							
5.Libertad relaciones sociales armoniosas	.367**	.328**	-.197**	.843**	-						
6.Devaluación y crítica	-.117*	-.168**	.146**	-.176**	-.261**	-					
7.Límites difusos	-.147**	-.221**	.191**	-.300**	-.330**	.320**	-				
8.Evitación del fracaso	-.397**	-.163**	.323**	-.197**	-.172**	.196**	.158**	-			
9.Orientación al rendimiento	.166**	.111*	.122*	.017	.030	.081	.062	.183**	-		
10.Retribución familiar	-.002	.107*	.065	.270**	.263**	-.009	-.201**	.286**	.115*	-	
11.Orientación al aprendizaje	.032	.081	.147**	.033	.017	.037	.017	.354**	.201**	.184**	-

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).
* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

La Tabla 2 también muestra que la "Evitación del fracaso" comparte correlaciones estadísticamente significativas con todos los factores, tanto de Funcionamiento familiar, como de Rendimiento académico; con sus respectivas direcciones positivas y negativas. Al observar este resultado se conformaron diferentes modelos de regresión lineal, con el Funcionamiento familiar como predictor del rendimiento académico, para su posterior análisis de la "Evitación del fracaso" como variable mediadora.

Los resultados de la Tabla 3 indican que la "Evitación del fracaso" tiene un rol mediador parcial en el efecto positivo de la "Cohesión y comunicación", y la "Libertad en las relaciones armoniosas"; así como un rol mediador completo en el efecto negativo de la "Devaluación y crítica", y los "Límites difusos" sobre la "Aportación en las actividades académicas".

Tabla 3. Efectos directos e indirectos de los factores de Funcionamiento familiar, como predictores de la "Aportación en las actividades académicas", mediados por la "Evitación del fracaso"

					IC 95%					IC 95% *bootstrap*	
Efectos directos	B	EE	*t*	*p*	LI	LS	Efectos indirectos	B	EE	LI	LS
Cohesión y comunicación	.246	.038	6.48	< .001	.171	.321		.051	.017	.02	.087
Libertad relaciones sociales armoniosas	.233	.036	6.39	< .001	.162	.305	Evitación del fracaso	.044	.017	.015	.081
Devaluación y crítica*	-.039	.048	-.808	.41	-.134	.056		-.071	.02	-.144	-.032
Límites difusos*	-.073	.043	-1.69	.09	-.15	.011		-.051	.02	-.096	-.014

Nota: *Efecto de mediación completa; EE = Error estándar; IC = Intervalos de confianza; LI = Límite inferior, LS = Límite superior.

La Tabla 4 muestra que la "Evitación del fracaso" tiene un rol mediador bajo, prácticamente nulo, en el efecto positivo de la "Cohesión y comunicación", y de la "Libertad en las relaciones armoniosas"; pero un rol mediador parcial en el efecto negativo de la "Devaluación y crítica", y en los "Límites difusos sobre la "Dedicación al estudio".

Tabla 4. Efectos directos e indirectos de los factores de Funcionamiento familiar, como predictores de la "Dedicación al estudio", mediados por la "Evitación del fracaso"

					IC 95%					IC 95% *bootstrap*	
Efectos directos	B	EE	*t*	*p*	LI	LS	Efectos indirectos	B	EE	LI	LS
Cohesión y comunicación	.264	.046	5.74	< .001	.174	.355		.017	.011	-.0008	.043
Libertad relaciones sociales armoniosas	.261	.044	5.91	< .001	.174	.348	Evitación del fracaso	.015	.01	< .001	.04
Devaluación y crítica	-.149	.057	-2.59	< .01	-.262	-.036		-.027	.014	-.059	-.0029
Límites difusos	-.189	.05	-3.72	< .001	-.29	-.089		-.019	.011	-.046	-.0015

Nota. EE = Error estándar; IC = Intervalos de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior.

Finalmente, los datos de la Tabla 5 revelan que la "Evitación del fracaso" tiene un rol mediador parcial en el efecto negativo de la "Cohesión y comunicación", y la "Libertad en las relaciones armoniosas"; un rol mediador completo en el efecto positivo de la "Devaluación y crítica", y un efecto mediador parcial en el efecto positivo de los "Límites difusos" sobre la "Falta de organización de los recursos didácticos".

Tabla 5. Efectos directos e indirectos de los factores de Funcionamiento familiar, como predictores de la "Falta de organización de los recursos didácticos", mediados por la "Evitación del fracaso"

					IC 95%					IC 95% *bootstrap*	
Efectos directos	B	EE	*t*	*p*	LI	LS	Efectos indirectos	B	EE	LI	LS
Cohesión y comunicación	-.136	.042	-3.23	< .01	-.22	-.053	Evitación del fracaso	-.046	.015	-.079	-.017
Libertad relaciones sociales armoniosas	-.113	.04	-2.79	< .01	-.194	-.033		-.04	.015	-.072	-.011
Devaluación y crítica*	.083	.051	1.63	.104	-.017	.184		.058	.018	.024	.097
Límites difusos	.126	.045	2.76	< .01	.036	.216		.041	.017	.011	.079

Nota. *Efecto de mediación completa; EE = Error estándar; IC = Intervalos de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior.

Asimismo, el diagnóstico de multicolinealidad indica niveles moderados en dos predictores, sin evidencia de colinealidad severa ("Cohesión y comunicación", tolerancia = 0.283, VIF = 3.53; "Libertad relaciones sociales armoniosas", tolerancia = 0.274, VIF = 3.64; "Devaluación y crítica", tolerancia = 0.844, VIF = 1.18; "Límites difusos", tolerancia = 0.825, VIF = 1.21; "Evitación del fracaso", tolerancia = 0.930, VIF = 1.075). Estos hallazgos respaldan la relevancia de la evitación al fracaso, como un proceso motivacional intermedio en la asociación entre funcionamiento familiar y rendimiento académico.

IV. Discusión

Los hallazgos del presente estudio sugieren que la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico en estudiantes universitarios puede comprenderse mejor cuando se incorpora la evitación al fracaso, como un proceso motivacional intermedio. En términos generales, los factores positivos del funcionamiento familiar, particularmente la cohesión y comunicación, así como la libertad en relaciones sociales armoniosas, se asociaron con indicadores académicos más favorables. Sin embargo, los factores disfuncionales, como la devaluación y crítica, y los límites difusos, se vincularon con mayor evitación del fracaso y con formas menos favorables de desempeño académico.

Estos resultados coinciden con investigaciones recientes que han documentado que la funcionalidad familiar, el apoyo emocional y la implicación parental se relacionan con mejores condiciones para el ajuste académico, la motivación y el rendimiento en población universitaria (Alammar et al., 2022; Guo et al., 2025; Martínez-Lara et al., 2025; Real-Delor et al., 2024).

En el plano motivacional los resultados permiten sostener que la evitación al fracaso no constituye únicamente una disposición individual aislada, sino una forma de responder a las exigencias académicas que puede vincularse con experiencias relacionales y emocionales previas. Su asociación, tanto con dimensiones del funcionamiento familiar como con indicadores del rendimiento académico, respalda su relevancia para comprender el desempeño universitario desde una perspectiva psicosocial. En este sentido, la evitación al fracaso puede entenderse dentro de marcos más amplios de la motivación académica, en los que el valor atribuido al logro, la regulación del esfuerzo y la interpretación emocional del error influyen en la forma en que el estudiantado enfrenta sus demandas escolares (González, 2005; Huertas, 2006).

Este hallazgo resulta congruente con estudios recientes que subrayan la importancia de los procesos emocionales y motivacionales en la explicación del rendimiento académico,

especialmente en contextos de presión, ansiedad y temor al error (Carreón-Gutiérrez et al., 2024; Tindle et al., 2022; Wang y Chen, 2025). En este sentido, la evitación al fracaso parece operar como un recurso defensivo que influye en la manera en que el estudiantado enfrenta la participación académica, la dedicación al estudio y la organización de sus recursos escolares.

Ahora bien, la mediación observada no fue homogénea en todas las dimensiones del rendimiento académico. Mientras que en algunos indicadores la evitación al fracaso mostró un papel más claro, en otros su participación fue menor; esto sugiere que el vínculo entre funcionamiento familiar y desempeño no sigue una sola ruta explicativa. Este resultado es relevante, porque permite evitar una lectura simplificadora del fenómeno, así como reconocer que el rendimiento académico es multidimensional y está atravesado por factores diversos. De hecho, la literatura reciente muestra que el desempeño estudiantil no depende de un único predictor; sino de la interacción entre variables personales, familiares, emocionales e institucionales. Por ello, no siempre se observan asociaciones uniformes entre los mismos factores en distintos contextos o poblaciones (Real-Delor et al., 2024; Tindle et al., 2022; Wang y Chen, 2025). En consecuencia, es posible que variables no incluidas en el modelo (como el "Área disciplinar", la "Carga académica", la "Situación laboral" o la "Ansiedad académica") hayan influido en la magnitud de las asociaciones encontradas.

De manera complementaria, los análisis por sexo mostraron diferencias que vale la pena considerar en la interpretación de los resultados. En esta muestra las mujeres reportaron menor percepción de límites difusos, mayor dedicación al estudio, mayor evitación del fracaso y mayor orientación al aprendizaje; mientras que los hombres obtuvieron puntajes más altos en orientación al rendimiento. Aunque estas diferencias no constituyeron el objetivo central del estudio, sí sugieren que los procesos motivacionales y las formas de involucramiento académico pueden expresarse de manera diferenciada entre mujeres y hombres. Esta tendencia coincide con investigaciones recientes que han identificado perfiles distintos de autorregulación, compromiso con el aprendizaje y orientación al logro según el sexo, en parte asociados con procesos de socialización y con expectativas de desempeño diferenciadas (Dan et al., 2024; Huikku et al., 2022). En particular, la mayor evitación del fracaso observada en mujeres podría interpretarse, con cautela, como una mayor sensibilidad frente al juicio académico o a la autoexigencia, en consonancia con lo señalado por Pajares y Graham (1999), aunque este aspecto requiere estudios diseñados específicamente desde una perspectiva de género.

En conjunto, los hallazgos refuerzan la idea de que el rendimiento académico universitario no depende exclusivamente de factores individuales o institucionales; sino también de condiciones relacionales y emocionales que acompañan la trayectoria del estudiantado. Desde esta perspectiva, el funcionamiento familiar puede entenderse como un contexto relevante para el desarrollo de recursos o vulnerabilidades motivacionales, entre ellas la evitación al fracaso, que a su vez se asocian con distintas formas de desempeño académico. Así, el principal aporte de este estudio consiste en mostrar que la evitación al fracaso ayuda a comprender, de manera más fina, cómo ciertas dinámicas familiares se relacionan con el rendimiento académico, lo cual amplía la discusión sobre los factores psicosociales que intervienen en la experiencia universitaria (Alammar et al., 2022; Guo et al., 2025; Martínez-Lara et al., 2025; Real-Delor et al., 2024; Shebani et al., 2025).

V. Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia sobre la asociación entre funcionamiento familiar, evitación al fracaso y rendimiento académico, en estudiantes universitarios mexicanos. En términos generales, los resultados sugieren que la evitación al fracaso constituye un proceso motivacional relevante para comprender cómo ciertas dinámicas familiares se relacionan con formas más favorables o menos favorables de desempeño académico. De

este modo, el estudio amplía la comprensión del rendimiento académico al incorporar no solo variables del contexto familiar, sino también mecanismos motivacionales vinculados con el temor al error, la autoexigencia y la posibilidad de no cumplir con expectativas significativas (Carreón-Gutiérrez et al., 2024; Tindle et al., 2022; Wang y Chen, 2025).

De manera complementaria, los hallazgos por sexo sugieren que la experiencia académica también puede estar atravesada por diferencias en la forma de organizar el estudio, aprender y responder ante la posibilidad del fracaso. Aunque este no fue el foco central del estudio, los resultados respaldan la pertinencia de seguir incorporando una perspectiva de género en el análisis de los procesos motivacionales y del rendimiento académico en educación superior, particularmente en investigaciones orientadas a comprender con mayor detalle las trayectorias subjetivas que acompañan el desempeño estudiantil (Dan et al., 2024; Huikku et al., 2022; Pajares y Graham, 1999).

No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela. El diseño transversal impide establecer conclusiones definitivas sobre la direccionalidad de las asociaciones encontradas. Además, el muestreo no probabilístico por conveniencia, y la concentración de participantes en determinadas instituciones y carreras, limitan el alcance de generalización. Asimismo, aunque los instrumentos utilizados cuentan con antecedentes de uso y validez en población mexicana, algunos índices de ajuste obtenidos no alcanzaron los criterios ideales en todas las escalas, por lo que futuras investigaciones deberán seguir examinando su desempeño psicométrico en muestras universitarias. En este sentido, se recomienda desarrollar estudios longitudinales, con muestras más heterogéneas y modelos que incorporen otros factores personales, emocionales e institucionales que también pueden intervenir en el rendimiento académico (Real-Delor et al., 2024; Tindle et al., 2022; Wang y Chen, 2025).

Agradecimiento

A las psicólogas Fernanda Becerra, Brenda Bernal, Kylie Gutiérrez, Lizette Muciño e Itzayana Soto por su labor en la recolección de los datos.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves

Contribución de autoría

Alan Alexis Mercado-Ruiz: investigación, conceptualización (34%), curación de datos (50%), análisis formal (50%), metodología, redacción – borrador original (25%).
Rubén Andrés Miranda-Rodríguez: curación de datos (50%), análisis formal (50%), redacción – borrador original (25%), visualización (34%).
Mirna García: conceptualización (33%), redacción – borrador original (25%), visualización (33%).
Gabriela Carolina Valencia Chávez: conceptualización (33%), redacción – borrador original (25%), visualización (33%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

No existe fuente de financiamiento para este artículo.

Referencias

Alammar, M. A., Ram, D., Almansour, I. A. y Aljammaz, A. S. (2022). Level and relationships of academic skills and family functions with academic performance during Covid 19 pandemic. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery, 58*, 147. https://doi.org/10.1186/s41983-022-00592-5

Alarifi, B. N. y Song, S. (2024). Online vs in-person learning in higher education: effects on student achievement and recommendations for leadership. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, Artículo 86. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02590-1

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. https://www.apa.org/ethics/code/

Barragan, R. C. y Meltzoff, A. N. (2025). La socialización de los valores culturales y el desarrollo de la prosocialidad latinoamericana. *Child Development Perspectives, 19*(4), 244-252. https://doi.org/10.1111/cdep.12550

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carreón-Gutiérrez, C. A., De los Reyes-Nieto, L. R., Loredo-Lárraga, L. V. y Vázquez-Treviño, M. G. E. (2024). Estrés académico y problemas de salud mental en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *SANUS Revista de Enfermería, 9*(20), e399. https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.399

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: Principales hallazgos 2024.*

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171

Cupar, T., Klanjšek, R., Košir, K., Lavrič, M. y Vazsonyi, A. T. (2025). Effects of parenting styles on academic achievement: The moderating role of a country's economic development. *Children and Youth Services Review, 176, 108429.* https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108429

Dan, Q., Bai, B. y Huang, Q. (2024). Gender differences in the relations between EFL students' classroom relationships and English language proficiency: The mediating role of self-regulated learning strategy use. *System, 123*, 103311. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103311

Ding, Z. (2025). Impact of family environment on academic performance, self-efficacy, and learning motivation. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 78*, 70-78. https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.19180

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218

Gao, M. y Liu, W. (2025). Exploring family functioning and adolescent academic anxiety: Emotional stability and social support as mediators. *Psychology Research and Behavior Management, 18*, 1111-1124. https://doi.org/10.2147/PRBM.S508537

Garrido, E., Mena, H. Y., Zuluaga, J. M. y Pérez, F. E. (2023). Proceso para validar un instrumento de investigación por medio de un análisis factorial. *UNACIENCIA: Revista de Estudios e Investigaciones, 16*(30), 61-73. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279210

González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.

Guo, Q., Huang, Y., Wang, Y. y Yang, B. (2025). Family support more strongly associated with academic performance in collectivist and in economically less developed societies. *Personality and Individual Differences, 240*, 113156. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113156

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3a. ed.). The Guilford Press.

Hernández, I. X. y Monroy, E. J. (2024). Apoyo parental y rendimiento académico: su relación en estudiantes adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 27*(3). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/89745

Huertas, J. A. (2006). *Motivación: Querer aprender*. Aique.

Huikku, J., Myllymäki, E. R. y Ojala, H. (2022). Gender differences in the first course in accounting: An achievement goal approach. *The British Accounting Review, 54*(3), 101081. https://doi.org/10.1016/j.bar.2022.101081

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Datos nacionales*. (Comunicado de prensa Núm. 476/23). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_JUV23.pdf

Jaen, C., Rivera-Aragón, S., Villanueva, G. y Velasco, P. (2014). Escala de funcionamiento familiar para adolescentes. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving e I. Reyes-Lagunes (Eds.), *La psicología social en México* (Vol. XV, pp. 563-571). Asociación Mexicana de Psicología Social.

Lakens, D. (2022). Sample size kustification. *Collabra: Psychology, 8*(1), 1-29. https://doi.org/10.1525/collabra.33267

Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158

Martínez-Lara, V., Morales, D. y Ramírez, J. A. (2025). Funcionalidad familiar, disposición al estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle, 16*(63), 4048. https://doi.org/10.26457/recein.2025.4048

Mercado-Ruiz, A. A. y García-Méndez, M. (2022). Propiedades psicométricas de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios mexicanos. *Know and Share Psychology, 3*(2), 7-20. https://doi.org/10.25115/kasp.v3i2.7871

Miranda-Rodríguez, R. A. y García-Méndez, M. (2021). Modelo sociocultural del dominio moral en adolescentes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología, 24*(2), 69-79. https://doi.org/10.14718/ACP.2021.24.2.7

Pajares, F. y Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(2), 124-139. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991

Piña-Watson, B., López, B., Ojeda, L. y Rodriguez, K. M. (2015), Cultural and cognitive predictors of academic motivation among Mexican American adolescents: Caution against discounting the impact of cultural processes. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 43*(2), 109-121. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2015.00068.x

Preciado-Serrano, M. de L., Ángel-González, M., Colunga-Rodríguez, C., Vázquez-Colunga, J. C., Esparza-Zamora, M. A., Vázquez-Juárez, C. L. y Obando-Changuán, M. P. (2021). Construcción y validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación–e Avaliação Psicológica, 3*(60), 5-14.

Real-Delor, R. E., Guevara, A., Morales, I. A., Chibas, E. E., Cañete, E. D., Carballo, M. J., Flor, D. N., Noldin, A. E., Pereira, V., Sanabria, N. F., Alvarenga, M. E., Ríos, M., Zaracho, A. y González, G. R. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios de Latinoamérica en 2023. *Investigación en Educación Médica, 13*(51), 42-52. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.51.23580

Secretaría de Educación Pública. (2023). Desciende a 8.1% tasa de abandono escolar en educación superior. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-100-desciende-8-1-tasa-de-abandono-escolar-en-educacion-superior-sep?idiom=esyutm

Shebani, Z., Aldhafri, S. y Alsaidi, F. (2025). The effect of parental involvement on academic passion: The mediating role of student motivation in learning English online. *International Journal of Adolescence and Youth, 30*(1). https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2467109

Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.

Tindle, R., Abo Hamza, E. G., Helal, A. A., Ayoub, A. E. A. y Moustafa, A. A. (2022). A scoping review of the psychosocial correlates of academic performance. *Review of Education, 10*(3) e3371. https://doi.org/10.1002/rev3.3371

Wang, L. y Chen, C. J. (2025). Factors affecting student academic performance: A systematic review. *International Journal on Studies in Education, 7*(1), 1-47. https://doi.org/10.46328/ijonse.276

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Xin, X. (2024). Estilos de crianza de las madres, autoeficacia académica y desempeño académico: Estudio transcultural China-España. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social,* (22), 215-254. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0018

Xing, Z. (2023). Explore how family factors affect students' academic performance -Based on Literature Analysis. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 10*, 91-98. https://doi.org/10.54097/ehss.v10i.6897

Zárate, N. E., López, N. M., Camacho, A. y Romero, L. F. (2025). Estilos de crianza parental y su relación con el promedio académico en estudiantes universitarios de Medicina. *Ciencia y Reflexión, 4*(3), 1477-1494. https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.500