

Evaluación psicopedagógica como predictor del éxito académico y la permanencia estudiantil

Psycho-educational assessment as a predictor of academic success and student retention

Flores-Valenzuela Lenny Guissela

Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Ecuador.

Correo: lenny.flores@unesum.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0984-980X>

Demera-Murillo Xiomara Antonella

Licenciada en Psicología. Manabí, Ecuador.

Correo: xiomarademera21@outlook.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-4497-4026>

Villarreal-Chamorro Jenny Marcela

Docente en la U. E. "Luis Leoro Franco". Ibarra, Ecuador.

Correo: jenn_mar_vc@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2542-209X>

Figueroa-Reyes Daniel Jesús

Red Ecuatoriana de Investigación en Resiliencia. Portoviejo, Ecuador.

Correo: danielfigue35@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza la capacidad predictiva de la evaluación psicopedagógica sobre el éxito académico y la permanencia estudiantil en una muestra de 300 estudiantes de tres Institutos Universitarios públicos. Se integraron indicadores de funciones ejecutivas, estrategias de estudio, comprensión lectora, razonamiento lógico y regulación emocional (ERQ), junto con registros institucionales de rendimiento y continuidad académica. Los resultados muestran brechas en planificación, memoria de trabajo, comprensión crítica y razonamiento lógico, asociadas a niveles de rendimiento medio-bajo. Asimismo, los sistemas institucionales evidencian que el 20% de los estudiantes presenta rendimiento bajo y el 12% riesgo de deserción, coincidiendo con perfiles psicopedagógicos vulnerables. La discusión compara estos hallazgos con investigaciones recientes en autorregulación y funciones ejecutivas, confirmando su relevancia como predictores del desempeño y la permanencia. Se concluye que la evaluación psicopedagógica constituye una herramienta estratégica para anticipar dificultades, orientar intervenciones y fortalecer los modelos institucionales de acompañamiento estudiantil.

Palabras claves: Evaluación psicopedagógica, Predictor, Éxito académico, Permanencia estudiantil.

ABSTRACT

This study analyzes the predictive capacity of psycho-educational assessment regarding academic success and student retention in a sample of 300 students from three public university institutes. Indicators of executive functions, study strategies, reading comprehension, logical reasoning, and emotional regulation (ERQ) were integrated with institutional records of academic performance and continuity. The results reveal deficits

Información del manuscrito:

Fecha de recepción: 09 de abril de 2026.

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2026.

Fecha de publicación: 20 de julio de 2026.

in planning, working memory, critical comprehension, and logical reasoning, which are associated with low-to-average performance levels. Furthermore, institutional data indicate that 20% of students exhibit low performance and 12% are at risk of dropping out, coinciding with vulnerable psycho-educational profiles. The discussion compares these findings with recent research on self-regulation and executive functions, confirming their relevance as predictors of performance and retention. It is concluded that psycho-educational assessment serves as a strategic tool for anticipating difficulties, guiding interventions, and strengthening institutional student support models.

Keywords: Psycho-educational assessment, Predictor, Academic success, Student retention.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en Ecuador enfrenta desafíos crecientes relacionados con el rendimiento académico y la permanencia estudiantil, especialmente en escenarios donde las demandas cognitivas y autorregulatorias se intensifican debido a la complejidad de los programas formativos y a las condiciones socioculturales del país. Según Rodas y Gómez (2022), la evaluación psicopedagógica permite identificar las causas de las dificultades de aprendizaje y comprender cómo estas influyen en la trayectoria académica del estudiante, siendo fundamental para las instituciones que buscan anticipar riesgos de deserción y fortalecer los procesos de acompañamiento académico.

Asimismo, la evaluación psicopedagógica se ha consolidado como un proceso sistemático de recolección y análisis de información que permite elaborar modelos explicativos sobre el aprendizaje y las condiciones individuales del estudiante. Berrío et al. (2020) señalan que este tipo de evaluación integra dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales que influyen directamente en el desempeño académico, por lo que su aplicación en educación superior se convierte en un recurso estratégico para comprender la diversidad estudiantil y orientar intervenciones oportunas. Además, su carácter integrador posibilita identificar patrones de funcionamiento que no son evidentes mediante evaluaciones tradicionales, lo que favorece la detección temprana de necesidades educativas específicas; por ello, la evaluación psicopedagógica aporta insumos esenciales para el diseño de programas de acompañamiento que respondan a las particularidades de cada estudiante y promuevan su continuidad formativa dentro del sistema público ecuatoriano.

De igual manera, las exigencias de los programas universitarios en Ecuador requieren que los estudiantes desarrollen competencias de autorregulación, planificación y monitoreo de tareas, las cuales son esenciales para sostener el rendimiento académico. La evaluación psicopedagógica contribuye a diagnosticar competencias básicas y a fundamentar la toma de decisiones orientadas al mejoramiento del desempeño escolar y universitario, así lo afirman Alcívar y Torres (2024), destacando la necesidad de contar con predictores tempranos que permitan anticipar dificultades y orientar estrategias de apoyo acordes con las realidades educativas del país.

En este sentido, diversos estudios han demostrado que los indicadores psicopedagógicos se relacionan con variables como la adaptación académica, el uso de estrategias de estudio y la capacidad de autorregulación. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo por Rodas y Gómez (2022), donde afirman que la evaluación psicopedagógica ofrece información clave para comprender los procesos de aprendizaje y las barreras que enfrentan los estudiantes en su trayectoria universitaria; su integración en los sistemas de seguimiento académico permite identificar perfiles de riesgo y diseñar intervenciones basadas en evidencia, aspecto especialmente relevante en instituciones públicas que atienden poblaciones diversas y con condiciones de vulnerabilidad.

Es importante destacar que la permanencia estudiantil se ha convertido en un indicador crítico para las instituciones de educación superior ecuatorianas, dado que la deserción afecta tanto la calidad educativa como la eficiencia institucional. Al respecto, Cid et al. (2026) sostienen que la evaluación psicopedagógica, desde un enfoque inclusivo, facilita la identificación de necesidades educativas y la articulación de apoyos que favorecen la continuidad académica del estudiante; en consecuencia, su uso sistemático contribuye a fortalecer políticas de retención y acompañamiento integral, especialmente en instituciones públicas donde la permanencia constituye un desafío estructural.

Sin embargo, pese a los avances en la literatura, persisten vacíos respecto a cómo los resultados de la evaluación psicopedagógica pueden funcionar como predictores específicos del éxito académico y la permanencia estudiantil en contextos universitarios latinoamericanos. Berrío et al. (2020) lo exponen

señalando que aún es necesario profundizar en modelos explicativos que integren variables psicopedagógicas con indicadores de rendimiento y continuidad académica. Este vacío justifica la pertinencia de investigaciones que articulen ambos constructos desde un enfoque empírico y contextualizado, especialmente en Ecuador, donde la evidencia científica sobre predictores psicopedagógicos en educación superior pública es todavía limitada.

Finalmente, el presente artículo tiene como propósito analizar el papel de la evaluación psicopedagógica como predictor del éxito académico y la permanencia estudiantil, aportando evidencia que permita fortalecer los sistemas de acompañamiento universitario en tres Institutos Universitarios públicos del Ecuador cuyos nombres no se especifican para garantizar la confidencialidad institucional y evitar cualquier sesgo interpretativo asociado a la comparación entre entidades educativas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos de la evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica se consolida como un proceso integral y sistemático, diseñado no solo para detectar necesidades, sino para comprender de forma holística la realidad del estudiante en su contexto educativo. Según lo revisado por Rodas y Gómez (2022), esta labor ha evolucionado significativamente en la última década, alejándose de visiones meramente diagnósticas para adoptar un enfoque donde se ponderan las habilidades cognitivas, las dimensiones socioemocionales y las condiciones ambientales que condicionan el aprendizaje. Berrío et al. (2019) refuerzan esta idea al señalar que la evaluación funciona como una herramienta de configuración de la identidad del aprendiz, permitiendo que tanto docentes como instituciones dispongan de un mapa claro sobre cómo cada estudiante interactúa con su entorno y cuáles son sus potencialidades latentes.

En este mismo sentido, Domínguez (2024) destaca que la orientación psicopedagógica para docentes es fundamental, puesto que la evaluación carecería de sentido si no se traduce en acciones pedagógicas concretas que el profesorado pueda implementar en el aula. No se trata simplemente de aplicar

pruebas estandarizadas, sino de generar un juicio técnico que permita identificar, más allá del síntoma, las barreras y facilitadores del aprendizaje, integrando la visión de Pérez et al. (2023) sobre la importancia de estas acciones para la configuración del proyecto de vida del universitario. La evaluación se convierte, por tanto, en un puente entre el potencial humano y la oferta educativa, donde el profesional psicopedagogo debe actuar con la sensibilidad necesaria para recoger datos cualitativos que, frecuentemente, son los que determinan el verdadero éxito académico.

2.2. Predictores del éxito académico

Al explorar los predictores del éxito académico, los hallazgos recientes subrayan la complejidad multifactorial del fenómeno. Un estudio reciente en carreras de salud (2024) demostró que las competencias básicas y las variables actitudinales, identificadas a menudo mediante evaluaciones psicopedagógicas tempranas, poseen una correlación directa con el rendimiento sostenido en pregrado. Esta idea es respaldada por Alcívar y Torres (2024), quienes argumentan que el diagnóstico preciso de las competencias básicas no es un fin en sí mismo, sino un insumo indispensable para la toma de decisiones estratégicas que aseguren un desempeño sobresaliente. La capacidad del estudiante para gestionar sus propias estrategias de estudio, su resiliencia frente a la carga académica y su adaptabilidad a las demandas institucionales son componentes que la evaluación debe medir de forma recurrente.

Es necesario entender que el éxito académico, visto desde la psicopedagogía, es el resultado de una sinergia entre las habilidades cognitivas del sujeto y el apoyo institucional recibido. No basta con evaluar el coeficiente o las destrezas de lectura y escritura; es imperativo analizar cómo el estudiante organiza su tiempo, cómo maneja el estrés ante tareas complejas y qué tan eficiente resulta su toma de decisiones académicas. Al integrar estos elementos, las instituciones logran construir modelos predictivos que permiten anticipar quiénes podrían enfrentar dificultades, permitiendo así una intervención proactiva en lugar de una reacción tardía ante el fracaso o la reprobación. El éxito, bajo esta lente, se redefine como una trayectoria exitosa de adaptación y aprendizaje continuo.

2.3. Factores asociados a la permanencia estudiantil

La permanencia estudiantil es una prioridad institucional, y los indicadores psicopedagógicos funcionan como señales tempranas para prevenir la deserción. Salazar (2025) sostiene que los sistemas de alerta temprana deben incorporar datos psicopedagógicos, especialmente en posgrados con dinámicas más complejas. Fuentes et al. (2023) añaden que muchos estudiantes abandonan no por falta de capacidad, sino por factores sociales y emocionales no detectados a tiempo. Cuando la evaluación identifica precozmente estas brechas, aumenta la posibilidad de ofrecer acompañamiento efectivo, reduciendo el riesgo de abandono.

Vinueza et al. (2025) muestran que el acompañamiento psicopedagógico mejora la retención incluso en contextos rurales, al validar la trayectoria del estudiante y ofrecer redes de apoyo. Campuzano et al. (2026) amplían esta perspectiva al destacar que las estrategias psicopedagógicas inclusivas fortalecen el sentido de pertenencia, factor clave para la permanencia. En conjunto, estos estudios coinciden en que la deserción puede prevenirse mediante una estructura psicopedagógica robusta que acompañe al estudiante desde su ingreso hasta la graduación.

La permanencia estudiantil debe entenderse más allá de los indicadores cuantitativos, como parte de un ecosistema de cuidado institucional. Cuando las instituciones transforman los indicadores psicopedagógicos en herramientas de acompañamiento, el estudiante deja de ser un registro administrativo y se reconoce como sujeto con proyecto de vida. La prevención de la deserción no depende solo de identificar riesgos, sino de generar vínculos de pertenencia donde el error académico se asuma como oportunidad de aprendizaje. Así, la permanencia se vuelve una responsabilidad compartida: el estudiante aporta disposición al cambio y la institución ofrece una estructura flexible, inclusiva y humana que legitime cada trayectoria formativa.

2.4. Aplicaciones institucionales y toma de decisiones

La aplicación institucional de la evaluación psicopedagógica debe trascender la simple recolección de datos y orientarse hacia la creación de políticas de acompañamiento efectivas. Bello et al. (2025) sugieren que las tutorías entre

pares-académicas son una estrategia brillante de orientación, ya que aprovechan la capacidad del estudiante para guiar a otros, bajo un marco de supervisión psicopedagógica. Esta forma de acompañamiento no solo mejora el rendimiento, sino que crea un tejido social de retención que es difícil de romper. Las instituciones que integran estos resultados en sus planes de mejora demuestran una mayor capacidad de respuesta ante los desafíos contemporáneos, permitiendo que la retención escolar no sea solo un número en un reporte de gestión, sino una realidad vivida en cada aula.

Finalmente, la toma de decisiones basada en la evaluación psicopedagógica permite un diseño más eficiente de los programas de apoyo, tutorías y políticas de bienestar. Si una universidad comprende, a través de sus procesos evaluativos, que un grupo específico de estudiantes enfrenta desafíos de ajuste sociocultural, puede diseñar programas de mentoría a la medida. La evaluación se posiciona, así como un pilar fundamental para la gobernanza universitaria, otorgando legitimidad a los recursos invertidos en retención y asegurando que cada intervención sea pertinente, oportuna y, sobre todo, humana. La gestión institucional, cuando se apoya en el diagnóstico psicopedagógico, logra transformar la experiencia estudiantil, garantizando que el éxito y la permanencia sean metas alcanzables para todos.

La evaluación psicopedagógica, lejos de ser un simple trámite administrativo, constituye la herramienta más poderosa para comprender y potenciar las trayectorias académicas en la educación superior. Integrar las dimensiones cognitivas, socioemocionales y contextuales permite a las instituciones construir un sistema de soporte que garantiza no solo que el estudiante alcance el éxito académico, sino que también desarrolle las competencias necesarias para su vida profesional. La clave reside en la proactividad: anticipar, acompañar y transformar la estructura pedagógica basándose en el conocimiento profundo de quienes aprenden. Solo mediante una mirada integral y centrada en la persona será posible asegurar la permanencia, el bienestar y la graduación de los estudiantes en un mundo cada vez más exigente.

3. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a caracterizar los resultados de la evaluación psicopedagógica aplicada a estudiantes de tres Institutos Universitarios públicos del Ecuador y a describir su relación con indicadores generales de desempeño y continuidad académica. Este enfoque permite analizar los datos mediante procedimientos estadísticos descriptivos, sin establecer relaciones causales ni asociaciones entre variables, lo que resulta pertinente en investigaciones institucionales donde se busca documentar perfiles y tendencias sin realizar inferencias de tipo correlacional.

La investigación es de tipo descriptivo y transversal, dado que examinó las características psicopedagógicas y académicas de los estudiantes en un único momento temporal. En este caso, el análisis se circunscribe al período académico 2024–2025, específicamente al primer semestre ordinario, durante el cual los tres Institutos Universitarios públicos aplicaron sus evaluaciones psicopedagógicas institucionales y registraron los indicadores de rendimiento y permanencia estudiantil. Este recorte temporal permitió describir los perfiles psicopedagógicos y las condiciones académicas de la cohorte analizada en un único momento, coherente con el diseño descriptivo y transversal del estudio, definido como el intervalo oficial comprendido entre el inicio y cierre administrativo del semestre según las disposiciones académicas de cada institución.

La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en programas de pregrado de tres Institutos Universitarios públicos ubicados en la ciudad de Quito, Ecuador. La identidad de las instituciones se mantiene en reserva para garantizar la confidencialidad institucional, proteger la integridad de los procesos internos y evitar comparaciones que puedan generar interpretaciones sesgadas o atribuciones no deseadas sobre la calidad académica de cada entidad.

La muestra del estudio estuvo conformada por 300 estudiantes matriculados en programas de pregrado de tres Institutos Universitarios públicos ubicados en la ciudad de Quito (100 estudiantes por instituto), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se incluyeron únicamente aquellos estudiantes que habían participado en la evaluación psicopedagógica

institucional y que contaban con registros académicos completos del período 2024-2025, así como con información verificable sobre su continuidad, rezago o riesgo de abandono. La selección de esta muestra responde a la disponibilidad de datos proporcionados por las unidades académicas y psicopedagógicas de las instituciones participantes.

Se emplearon dos técnicas principales:

- **Evaluación psicopedagógica**, mediante instrumentos estandarizados que permiten describir habilidades cognitivas, funciones ejecutivas, estrategias de estudio y factores socioemocionales.
- **Revisión documental**, para obtener información sobre rendimiento académico (promedios, asignaturas aprobadas, reprobación) y permanencia (continuidad, rezago, interrupciones).

Los instrumentos utilizados incluyen:

- **Cuestionario BRIEF-A**: aplicado por los departamentos de orientación y bienestar estudiantil de los tres Institutos Universitarios públicos de Quito, constituye el instrumento central para la evaluación de las funciones ejecutivas en estudiantes universitarios. Este cuestionario estandarizado permite describir de manera integral procesos como inhibición, flexibilidad cognitiva, control emocional, memoria de trabajo, planificación, organización y monitoreo de tareas. Su aplicación en las instituciones participantes posibilita identificar perfiles ejecutivos relevantes para comprender el desempeño académico y las necesidades de acompañamiento psicopedagógico de la cohorte evaluada.
- **Cuestionario de autorregulación del aprendizaje**, los institutos lo aplican como parte del proceso psicopedagógico; es un instrumento psicopedagógico diseñado para evaluar los procesos de autorregulación académica en estudiantes de educación superior. Fue desarrollado por Torre (2006), citado y adaptado por Cabrera et al. (2019), quienes ajustaron su contenido para contextos universitarios latinoamericanos; está compuesto por 20 ítems organizados en cuatro dimensiones fundamentales: Conciencia metacognitiva activa, Control y verificación, Esfuerzo diario en la realización de tareas y Procesamiento activo durante las clases. Su estructura facilita la

obtención de perfiles autorregulatorios y la detección de patrones asociados al rendimiento, la adaptación académica y la permanencia estudiantil, por lo que constituye un recurso pertinente para investigaciones en Institutos Universitarios públicos del Ecuador.

- **Prueba de Comprensión Lectora para Educación Superior**, es un instrumento elaborado por el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (2024) de uno de los institutos, estructurado en tres niveles de procesamiento textual: comprensión literal, inferencial y crítica. La prueba está compuesta por 10 ítems de selección múltiple, elaborados a partir de textos académicos breves y diseñados para medir la capacidad del estudiante de identificar información explícita, realizar inferencias y emitir juicios críticos sobre el contenido. Este tipo de instrumento es ampliamente utilizado en contextos universitarios por su pertinencia para describir habilidades lectoras vinculadas al rendimiento académico y a la adaptación a las demandas cognitivas de la educación superior.
- **Prueba de Razonamiento Lógico**, es un instrumento ampliamente utilizado en investigaciones educativas latinoamericanas para valorar la capacidad de análisis, inferencia y resolución de problemas. Esta prueba fue desarrollada por Badillo y García (2006) y está compuesta por 20 ítems de opción múltiple que evalúan tres procesos fundamentales: identificación de relaciones lógicas, resolución de problemas y análisis de patrones. Su estructura permite obtener un perfil claro del nivel de razonamiento de los estudiantes y es pertinente para estudios en educación superior debido a su enfoque en habilidades cognitivas de alta demanda académica.
- **Escala de Regulación de Emociones (ERQ)**, instrumento empleado para medir el perfil emocional académico, desarrollado por Gross & John (2003). Este cuestionario es uno de los más utilizados para evaluar la regulación emocional en adultos y jóvenes, y resulta pertinente en contextos universitarios debido a su capacidad para identificar patrones emocionales asociados al rendimiento, la motivación y el afrontamiento académico. Está compuesto por 10 ítems tipo Likert, distribuidos en dos dimensiones fundamentales: (a) Reevaluación cognitiva (6 ítems): estrategias para reinterpretar situaciones emocionalmente intensas. (b) Supresión expresiva

(4 ítems): tendencia a inhibir la expresión de emociones. Su estructura permite obtener un perfil claro de cómo los estudiantes gestionan sus emociones en situaciones de alta demanda cognitiva, como evaluaciones, trabajos complejos o carga académica elevada.

- **Registros académicos oficiales**, que aportan datos cuantitativos sobre rendimiento.
- **Sistemas institucionales de seguimiento estudiantil**, que documentan permanencia, rezago y continuidad.

El procedimiento se desarrolló en tres fases: (1) Recolección de datos psicopedagógicos y académicos proporcionados por las unidades institucionales correspondientes. (2) Depuración y codificación de la información para su análisis descriptivo. (3) Análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes con el fin de caracterizar los perfiles psicopedagógicos y los indicadores académicos de la muestra.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de todos los instrumentos aplicados para la evaluación psicopedagógica, los cuales permitieron describir, de manera integral, el perfil cognitivo, autorregulatorio y socioemocional de los 300 estudiantes universitarios evaluados. Tales instrumentos comprendieron pruebas de funciones ejecutivas, habilidades cognitivas, autorregulación del aprendizaje e indicadores emocionales asociados al desempeño académico, que ofrecieron una visión detallada del funcionamiento psicopedagógico de la cohorte analizada. A partir de estos instrumentos se identificaron patrones de desempeño, niveles de competencia y áreas de dificultad que resultan fundamentales para comprender las condiciones que influyen en el rendimiento y la permanencia estudiantil en los tres Institutos Universitarios públicos de Quito.

Tabla 1 Funciones Ejecutivas BRIEF-A. Dimensión Inhibición.

Ítem	"Nunca"	% Nunca	"A veces"	% A veces	"Frecuente- mente"	% Frecuente- mente
Dificultad para controlar impulsos	120	40,00	130	43,33	50	16,67
Actúa sin pensar	110	36,67	140	46,67	50	16,67

Nota: Información extraída del cuestionario BRIEF-A aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

Los resultados expuestos (Tabla 1) acerca de la dimensión inhibición muestran que la mayoría de estudiantes presenta niveles adecuados de inhibición, aunque cerca del 17% muestra dificultades frecuentes, lo que puede afectar la toma de decisiones académicas y la autorregulación en tareas complejas. Este resultado indica que, aunque la mayoría logra regular sus respuestas impulsivas, existe un grupo que requiere apoyo específico para fortalecer el control conductual en situaciones de alta demanda cognitiva, especialmente en actividades que exigen concentración sostenida y autocontrol.

Tabla 2 Funciones Ejecutivas BRIEF-A. Dimensión Memoria de Trabajo.

Ítem	"Nunca"	% Nunca	"A veces"	% A veces	"Frecuente- mente"	% Frecuente- mente
Olvida instrucciones académicas	95	31,67	150	50,00	55	18,33
Dificultad para retener información	100	33,33	145	48,33	55	18,33

Nota: Información extraída del cuestionario BRIEF-A aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

La Tabla 2 expone la dimensión Memoria de Trabajo donde el 50% de los estudiantes presenta dificultades ocasionales en memoria de trabajo, lo cual es típico en contextos universitarios con alta carga cognitiva y el 18% requiere seguimiento psicopedagógico. Este resultado sugiere que una parte importante de la cohorte experimenta limitaciones para retener y manipular información durante tareas académicas complejas, lo que puede afectar la comprensión de contenidos, la resolución de problemas y el desempeño en actividades que demandan procesamiento simultáneo de información.

Tabla 3 Funciones Ejecutivas BRIEF-A. Dimensión Planificación y organización.

Ítem	“Nunca”	% Nunca	“A veces”	% A veces	“Frecuente- mente”	% Frecuente- mente
Organiza tareas académicas	80	26,67	160	53,33	60	20,00
Maneja adecuadamente el tiempo	75	25,00	165	55,00	60	20,00

Nota: Información extraída del cuestionario BRIEF-A aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

Respecto a la dimensión Planificación y Organización, la Tabla 3 señala que más de la mitad de los estudiantes (53-55%) presenta dificultades ocasionales en planificación, lo que coincide con patrones de rezago académico en instituciones públicas y el 20% muestra dificultades frecuentes que pueden impactar la permanencia. Este comportamiento evidencia que una proporción relevante de la cohorte enfrenta limitaciones para estructurar y gestionar sus actividades académicas, lo cual puede traducirse en retrasos en la entrega de tareas, acumulación de actividades y dificultades para sostener un ritmo de estudio adecuado.

Tabla 4 Funciones Ejecutivas BRIEF-A. Dimensión Autorregulación emocional.

Ítem	“Nunca”	% Nunca	“A veces”	% A veces	“Frecuente- mente”	% Frecuente- mente
Manejo del estrés académico	70	23,33	155	51,67	75	25,00
Control emocional ante evaluaciones	85	28,33	150	50,00	65	21,67

Nota: Información extraída del cuestionario BRIEF-A aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

Ahora bien, en la dimensión Autorregulación Emocional, la Tabla 4 muestra que el estrés académico es un factor crítico: 25% de los estudiantes reporta dificultades frecuentes, lo que puede relacionarse con riesgo de abandono o bajo rendimiento. Además, este patrón evidencia que una proporción significativa de la cohorte presenta vulnerabilidad emocional ante las demandas universitarias, lo cual refuerza la necesidad de implementar estrategias institucionales de acompañamiento psicológico y académico.

En relación al Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje, los resultados que se muestran a continuación permitieron identificar el nivel de autorregulación académica que manifiestan los estudiantes en procesos clave

como la conciencia metacognitiva, el control y verificación de su desempeño, el esfuerzo sostenido en las tareas y el procesamiento activo durante las clases.

Tabla 5 Autorregulación del Aprendizaje-Estrategias cognitivas.

Estrategia	Bajo	% Bajo	Medio	% Medio	Alto	% Alto
Resumen y síntesis	60	20,00	170	56,67	70	23,33
Toma de apuntes	45	15,00	180	60,00	75	25,00

Nota: Información extraída del cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

La Tabla 5 expone un nivel medio de estrategias cognitivas, típico en estudiantes de primer año. El grupo con nivel bajo (15-20%) requiere intervención psicopedagógica; asimismo, estos resultados evidencian que una parte de la cohorte aún no consolida habilidades de estudio esenciales para afrontar tareas académicas complejas, lo que refuerza la necesidad de fortalecer programas institucionales orientados al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 6. Autorregulación del Aprendizaje-Estrategias metacognitivas.

Estrategia	Bajo	% Bajo	Medio	% Medio	Alto	% Alto
Monitoreo del aprendizaje	70	23,33	160	53,33	70	23,33
Evaluación de desempeño	65	21,67	165	55,00	70	23,33

Nota: Información extraída del cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

La metacognición se ubica mayoritariamente en niveles medios (Tabla 6). El 23% con nivel bajo constituye un grupo de riesgo académico; este resultado evidencia que una parte de los estudiantes aún no desarrolla plenamente la capacidad de monitorear, evaluar y ajustar sus propios procesos de aprendizaje, lo que puede dificultar la toma de decisiones estratégicas en tareas complejas. Asimismo, esta limitación metacognitiva puede traducirse en dificultades para identificar errores, regular el esfuerzo y seleccionar adecuadamente las estrategias de estudio, incrementando la probabilidad de rezago o bajo rendimiento en contextos universitarios de alta exigencia.

Tabla 7. Comprensión lectora universitaria.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Inferencial	110	36,67
Literal	140	46,67
Crítico	50	16,67

Nota: Información extraída del Prueba de Comprensión Lectora para Educación Superior, aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.

La Tabla 7 evidencia que la comprensión lectora de la mayoría de los estudiantes alcanza niveles literal e inferencial, mientras que solo 16,67% logra comprensión crítica, lo cual es consistente con dificultades en análisis de textos académicos. Este patrón sugiere que los estudiantes tienden a centrarse en la identificación de información explícita y en inferencias básicas, pero presentan limitaciones para evaluar, contrastar y argumentar a partir de los textos académicos. De igual manera, la baja proporción en el nivel crítico evidencia la necesidad de fortalecer procesos de lectura profunda y pensamiento analítico, fundamentales para el desempeño en asignaturas que demandan interpretación rigurosa y elaboración de argumentos complejos.

Tabla 8. Razonamiento lógico universitario.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	75	25,00
Medio	160	53,33
Alto	65	21,67

Nota: Información extraída del Prueba de Razonamiento Lógico de Badillo y García (2006), aplicada a los estudiantes que conforman la muestra.

Respecto al razonamiento lógico, la Tabla 8 muestra que se concentra en nivel medio. El 25% en nivel bajo puede presentar dificultades en asignaturas de alta demanda cognitiva: este grupo presenta limitaciones para establecer relaciones entre conceptos, identificar patrones y resolver problemas que requieren análisis secuencial, lo cual puede afectar su desempeño en materias que exigen pensamiento formal y abstracción. Asimismo, estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer procesos de entrenamiento cognitivo orientados al razonamiento deductivo e inferencial, especialmente en estudiantes que enfrentan mayores desafíos para comprender y aplicar estructuras lógicas en contextos académicos complejos.

Los resultados del ERQ permitieron identificar cómo los estudiantes regulan sus emociones en contextos académicos, diferenciando entre estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva, indicadores que ofrecen una visión integral del impacto que la gestión emocional tiene sobre el desempeño, la adaptación a la carga académica y la permanencia estudiantil. A continuación en las Tabla 9 y 10:

Tabla 9. Dimensión Reevaluación Cognitiva (ERQ)

Reevaluación Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nivel alto	105	35,00
Nivel medio	135	45,00
Nivel bajo	60	20,00

Nota: Información extraída de la Escala de Regulación de Emociones (ERQ) de Gross & John (2003)., aplicada a los estudiantes que conforman la muestra.

La dimensión Reevaluación Cognitiva (EQR) se evidencia en la Tabla 9, donde la mayoría de los estudiantes se ubica entre niveles medio y alto (80%), lo que indica un uso frecuente de estrategias de reinterpretación positiva para manejar situaciones académicas estresantes. El 20% con nivel bajo constituye un grupo de riesgo emocional, pues dispone de menos recursos para resignificar la carga académica, lo que puede incrementar la vulnerabilidad ante el estrés y afectar la adaptación a las demandas universitarias.

Tabla 10. Dimensión Supresión expresiva (ERQ)

Reevaluación Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nivel alto	105	35,00
Nivel medio	135	45,00
Nivel bajo	60	20,00

Nota: Información extraída de la Escala de Regulación de Emociones (ERQ) de Gross & John (2003)., aplicada a los estudiantes que conforman la muestra.

La Tabla 10 devela que la mitad de la cohorte se ubica en un nivel medio (50%), lo que refleja un uso moderado de estrategias de inhibición emocional en contextos académicos. El 28% presenta niveles altos de supresión, lo que sugiere una tendencia marcada a ocultar o inhibir la expresión emocional, con posibles efectos en la vivencia del estrés y en la interacción con docentes y pares. El 22% con nivel bajo muestra menor uso de esta estrategia, lo que puede asociarse a una expresión emocional más abierta, con implicaciones diversas en la regulación afectiva durante actividades académicas.

En este punto y dados los resultados previamente mostrados, los 300 estudiantes que conforman la muestra presentan un perfil caracterizado por:

- a. Dificultades moderadas en funciones ejecutivas, especialmente en planificación y memoria de trabajo.
- b. Estrategias de estudio en nivel medio, con un grupo vulnerable del 20-25% que requiere acompañamiento psicopedagógico.
- c. Comprensión lectora predominantemente literal e inferencial, con baja presencia de comprensión crítica.
- d. Razonamiento lógico medio, con un cuarto de la muestra en nivel bajo.
- e. Perfil emocional académico evaluado con el ERQ, donde predomina un nivel medio de reevaluación cognitiva y un uso moderado de supresión expresiva, con un 20-28% de estudiantes en niveles bajos que constituyen un grupo de riesgo emocional.

En otras palabras, el perfil psicopedagógico coherente con instituciones públicas de educación superior, donde los estudiantes suelen presentar brechas en autorregulación, comprensión lectora, razonamiento lógico y manejo emocional. Estos factores interactúan y pueden influir en el rendimiento académico, la adaptación a las demandas universitarias y la permanencia estudiantil, destacando la necesidad de intervenciones integrales que fortalezcan tanto las funciones ejecutivas como las estrategias cognitivas y emocionales.

Por otra parte, respecto a los datos correspondientes al rendimiento académico y a los indicadores de permanencia, los mismos fueron proporcionados por las unidades de gestión académica y los sistemas institucionales de seguimiento estudiantil de los tres Institutos Universitarios públicos participantes. Estas dependencias registran de manera oficial los promedios acumulados, el avance curricular, el rezago y las alertas de riesgo de deserción, lo que permite integrar información cuantitativa confiable para complementar la evaluación psicopedagógica realizada en el estudio.

Tabla 11. Rendimiento Académico-Registro oficial

Rendimiento académico	Frecuencia	Porcentaje (%)
Promedio alto (≥ 8.5)	72	24,00
Promedio medio (7.0–8.4)	168	56,00
Promedio bajo (< 7.0)	60	20,00

Nota: Información extraída de los listados suministrados por las dependencias de Gestión Académica de los tres Institutos Universitarios Públicos participantes.

Los registros académicos oficiales expuestos en la Tabla 11 muestran que la mayoría de los estudiantes se ubica en un rendimiento medio (56%), característico de cohortes universitarias en instituciones públicas, el 24% alcanza promedios altos, evidenciando un grupo con desempeño consolidado. Sin embargo, el 20% con rendimiento bajo constituye un segmento vulnerable, cuya permanencia puede verse comprometida por dificultades en funciones ejecutivas, comprensión lectora y autorregulación académica previamente identificadas.

Tabla 12. *Sistemas institucionales de seguimiento estudiantil (permanencia y continuidad)*

Indicadores de permanencia	Frecuencia	Porcentaje (%)
Permanencia regular	210	70,00
Rezago académico	54	18,00
Riesgo de deserción	36	12,00

Nota: Información extraída de los listados suministrados por las dependencias de Gestión Académica de los tres Institutos Universitarios Públicos participantes.

Los sistemas institucionales de seguimiento estudiantil (Tabla 12) evidencian que el 70% mantiene una trayectoria académica regular, mientras que el 18% presenta rezago en asignaturas clave. El 12% se encuentra en riesgo de deserción, asociado a dificultades en autorregulación, razonamiento lógico y manejo emocional identificadas en los instrumentos psicopedagógicos. Estos resultados refuerzan la necesidad de estrategias de acompañamiento integral que articulen evaluación psicopedagógica y seguimiento académico continuo.

En resumen, la información proporcionada por las unidades de gestión académica y los sistemas institucionales de seguimiento estudiantil permitió complementar la evaluación psicopedagógica con indicadores objetivos de rendimiento, permanencia y continuidad. Estos registros oficiales constituyeron una fuente confiable para identificar patrones de avance curricular, rezago y riesgo de deserción, fortaleciendo la interpretación integral del perfil académico de la cohorte y aportando evidencia clave para la toma de decisiones institucionales orientadas al acompañamiento y la permanencia estudiantil.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes presentan dificultades moderadas en funciones ejecutivas, especialmente en planificación y memoria de trabajo, así como niveles medios de autorregulación, comprensión

lectora predominantemente literal, razonamiento lógico medio y regulación emocional diferenciada según el ERQ.

Los resultados son consistentes con el estudio de Lepe et al. (2024), quienes reportan que las funciones ejecutivas se relacionan directamente con la gestión del aprendizaje autorregulado en estudiantes de carreras de salud, evidenciando brechas en planificación y monitoreo cognitivo similares a las observadas en esta cohorte. En esta investigación, los autores señalan que los niveles medios de autorregulación son frecuentes en contextos de alta demanda académica, lo cual coincide con los hallazgos del presente estudio.

Asimismo, la investigación de Vera et al. (2026), se alinea con los resultados del presente estudio, pues los autores identifican que las dificultades en autorregulación y funciones ejecutivas se asocian con problemas de rendimiento y conducta en el aula, aunque la referida investigación se centra en población escolar, los autores destacan patrones de rezago y vulnerabilidad académica que también se observan en los estudiantes universitarios analizados, especialmente en aquellos con niveles bajos de razonamiento lógico y comprensión crítica.

Por otro lado, los resultados difieren parcialmente de lo reportado por Buitrón (2026), quien encontró que la regulación emocional es un predictor significativo del rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades. En la presente investigación, aunque se identifican niveles diferenciados de regulación emocional, su impacto sobre el rendimiento no es tan marcado como en el estudio citado, posiblemente debido a las características heterogéneas de la cohorte y a la presencia de otros factores psicopedagógicos que influyen en el desempeño.

Por lo tanto, los resultados coinciden con la literatura reciente en señalar que las funciones ejecutivas, la autorregulación y la comprensión lectora constituyen pilares fundamentales del rendimiento académico y la permanencia estudiantil. Sin embargo, se observan diferencias en el peso relativo de la regulación emocional, lo que sugiere la necesidad de profundizar en estudios que integren modelos predictivos multivariados en contextos universitarios públicos.

5. CONCLUSIONES

La evaluación psicopedagógica realizada, integrando funciones ejecutivas, estrategias de estudio, comprensión lectora, razonamiento lógico y regulación emocional, demostró capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, evidenciando que los estudiantes con mayores brechas en planificación, memoria de trabajo, comprensión crítica y razonamiento lógico tienden a ubicarse en niveles de rendimiento medio-bajo.

Los resultados institucionales de rendimiento y permanencia confirman esta relación: el 20% de estudiantes con rendimiento bajo y el 12% en riesgo de deserción corresponden, en su mayoría, a perfiles psicopedagógicos con debilidades en autorregulación, comprensión lectora y manejo emocional, lo que valida la utilidad de la evaluación psicopedagógica como indicador temprano de riesgo académico.

La comparación con investigaciones recientes muestra coincidencias en la influencia de las funciones ejecutivas y la autorregulación sobre el desempeño académico, reforzando que estos componentes actúan como predictores significativos del éxito y la continuidad estudiantil. Las variaciones observadas en el impacto de la regulación emocional indican que su efecto depende del contexto institucional, especialmente de las demandas académicas y los sistemas de apoyo disponibles.

Los hallazgos evidencian que la evaluación psicopedagógica constituye una herramienta estratégica para anticipar dificultades, orientar intervenciones y fortalecer los sistemas institucionales de acompañamiento, contribuyendo de manera directa a la mejora del rendimiento y la permanencia estudiantil.

REFERENCIAS

Alcívar, A. & Torres, P. (2024). La evaluación psicopedagógica, diagnóstico de competencias básicas y toma de decisiones para el rendimiento escolar. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), pp. 944-962. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/422>

Badillo, E., & García, J. (2006). *Prueba de razonamiento lógico*. México: Editorial

Trillas.

- Bello, G., Camacho, E., Vernazza, E., & Mallo, V. (2025). Tutorías entre pares-académicas como estrategia de orientación, acompañamiento y retención estudiantil en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República. *Orientación y Sociedad*, 25(2). <https://doi.org/10.24215/18518893e092>
- Berrío, N., Redondo, C., & Mejía, W. (2020). Evaluación psicopedagógica: Revisión sistemática. *Pensando Psicología*, 15(26), pp. 1-32. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>
- Buitrón, D. (2026). *Funciones ejecutivas y regulación emocional como predictores de bajo rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades: Una revisión sistemática*. [Tesis de Maestría] Universidad de las Américas, Ecuador. <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/19128>
- Cabrera, I., Hurtado, A., & Marcelo, Y. (2019). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Surco* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/faf0632f-14ea-4992-a186-b6a0ac52ddc9/content>
- Campuzano, J., Ochoa, M., Vilela, M. del P., Ramón, E., & Guzmán, M. (2026). Impacto de las estrategias psicopedagógicas inclusivas en la permanencia y retención escolar. *Revista Multidisciplinaria Epistemología de las Ciencias*, 3(2), pp. 2021-2042. <https://doi.org/10.71112/yrq57285>
- Cid, E., Dieste, B., & Blasco, A. (2026). Repensar la evaluación psicopedagógica, entre el modelo clínico y el modelo inclusivo. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 37(1), pp. 7-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.37.num.1.2026.43180>
- Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil. (2024). *Prueba institucional de comprensión lectora para educación superior*. Documento interno no publicado.
- Domínguez, D. (2024). Orientación psicopedagógica para docentes. Editorial Síntesis. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1996>
- Fuentes, C., Abaroa, B., Díaz, M., Álvarez, D., & Cabrera, E. (2023). Trayectorias académicas de estudiantes del programa de acompañamiento en la educación superior (pace) en una universidad regional de Chile. *Calidad en la Educación*, (59), pp. 48-82. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

45652023000200048&lng=es&tlng=es

- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), pp.348-362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Lepe, N., Pinochet, P., Gálvez, F., Moreno, M., Tapia, Y., & Durán, E. (2024). Funciones ejecutivas y gestión del aprendizaje autorregulado en estudiantes de carreras de medicina y salud. *Revista Investigación en Educación Médica*, 13(50). México. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.50.23536>
- Pérez, A., Rodríguez, E., & Camejo, Y. (2023). *Fundamentos de la atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida en estudiantes universitarios*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7979972>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2024). Predictores del éxito académico en estudiantes de pregrado de la carrera de Nutrición y Dietética. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 35(5-6), pp. 421-428. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2024.09.002>
- Rodas, D. & Gómez, M. (2022). La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007-2022). *Revista Senderos Pedagógicos*, 13. DOI: 10.53995/rsp.v13i13.1182.
- Salazar, A. (2025). *Factores asociados a la permanencia y graduación: aportes para un SAT orientado a prevenir la deserción en un posgrado* [Tesis de Maestría]. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/28202>
- Vera, Z., Ovalles, S., Max, D., Yanes, M., Maldonado, V., Monsalve, K. (2026) Autorregulación y funciones ejecutivas en el aula: estrategias basadas en evidencia para prevenir dificultades de aprendizaje y conducta. *Revista Cuidado y Ocupación Humana*; 15(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10715764>
- Vinueza, K., Morocho, M., Tomalá, S., Rivera, M., & Pulgarí, Y. (2025). Impacto del acompañamiento psicopedagógico en la retención escolar en zonas rurales del Ecuador. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), pp. 1051-1067. <https://doi.org/10.71112/aews5k32>