

---

# IMPACTO PSICOLÓGICO DE LOS REZAGOS DE APRENDIZAJE

## PSYCHOLOGICAL IMPACT OF LEARNING GAPS

Diana Carolina Palafox Ramírez<sup>1</sup>

Armando Gómez Villalpando<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa, Unidad UPN 111 Guanajuato

<sup>2</sup> Profesor Investigador, Unidad UPN 111 Guanajuato

Correspondencia

<sup>2</sup> argovi52@yahoo.com.mx

ORCID

<sup>2</sup> 0000-0002-9568-3080

### Resumen

El presente artículo analiza el impacto cognitivo y emocional del rezago de aprendizaje acumulado en estudiantes de la educación pública mexicana que ingresan al nivel superior. A partir de la revisión de ocho estudios empíricos recientes, se identifican tres hallazgos convergentes: (a) el rezago se perpetúa a lo largo de la trayectoria escolar y se manifiesta en reprobación reiterada, bajos puntajes estandarizados y dominio lector limitado; (b) las carencias cognitivas erosionan la comprensión lectora, el razonamiento matemático y la capacidad de pensamiento abstracto, y (c) la experiencia sostenida de bajo desempeño mina la autoestima y la autoeficacia académica, desencadenando ansiedad y desmotivación que elevan el riesgo de abandono universitario. El artículo discute las implicaciones de este efecto cascada y propone líneas de intervención centradas en nivelación temprana, acompañamiento socioemocional y fortalecimiento de la autoeficacia.

### Palabras claves

Rezado educativo, impacto psicológico, motivación escolar, rendimiento académico

### Abstract

This article analyzes the cognitive and emotional impact of accumulated learning deficits in Mexican public-school students entering higher education. Based on a review of eight recent empirical studies, three convergent findings are identified: (a) deficits are perpetuated throughout the school career and manifest themselves in repeated failure, low standardized scores, and limited reading proficiency; (b) cognitive deficiencies erode reading comprehension, mathematical reasoning, and abstract thinking skills; and (c) sustained low performance undermines self-esteem and academic self-efficacy, triggering anxiety and demotivation that increase the risk of university dropout. The article discusses the implications of this cascade effect and proposes lines of intervention focused on early leveling, socio-emotional support, and strengthening self-efficacy.

### Keywords

Educational prayer, psychological impact, school motivation, academic performance

DOI: <https://doi.org/10.56342/recip.vol15.n29.2025.61>

---

## Introducción

El rezago de aprendizaje constituye uno de los principales desafíos estructurales del sistema educativo mexicano. Las evaluaciones nacionales (ENLACE, PLANEA) e internacionales (PISA) llevan dos décadas documentando que una proporción significativa del alumnado no alcanza los aprendizajes clave al concluir la educación básica. Sin embargo, el problema no se agota en la constatación de puntajes bajos; la evidencia sugiere que esas carencias se encadenan de un grado escolar al siguiente, generando un déficit acumulativo que se extiende hasta la formación universitaria (De Hoyos, Estrada, & Vargas, 2018).

Diversos autores coinciden en que este rezago progresivo tiene un doble impacto. Por un lado, limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores —comprensión lectora de textos disciplinares, razonamiento lógico-matemático y pensamiento abstracto— indispensables para el aprendizaje autónomo y la producción académica en el nivel superior (Anaya *et al.*, 2019; Espinosa, 2020). Por otro, afecta la esfera emocional del estudiante: la repetición de fracasos académicos socava la autoestima y la creencia en la propia capacidad para aprender, incrementa la ansiedad frente a las tareas escolares y debilita la motivación intrínseca (González-Cantero *et al.*, 2020).

Aun cuando existen programas remediales en la educación media y superior, los resultados muestran que intervenir tardíamente resulta costoso y de eficacia limitada. Los cursos de nivelación logran mejoras parciales, pero no revierten por completo la “bola de nieve” de vacíos conceptuales ni el daño socioemocional asociado (Murillo-García & Luna-Serrano, 2021). Ante este panorama, comprender el impacto psicológico del rezago acumulado se vuelve crucial para diseñar políticas educativas que articulen refuerzo académico, acompañamiento emocional y fortalecimiento de la autoeficacia desde los primeros años de escolaridad. El objetivo de este artículo es sintetizar la evidencia reciente sobre los efectos cognitivos y emocionales del rezago y ofrecer lineamientos para su atención integral.

## Revisión de la literatura

Amador, Flores, y Medinan (2023) muestran indicadores institucionales: hasta 40% de estudiantes llegan con atrasos de un año en créditos, reflejo de rezago progresivo. La prueba de habilidades de pensamiento revela niveles por debajo del percentil 30 en análisis y síntesis; alumnos describen baja confianza intelectual. Tras el curso-taller, mejoran 28 puntos porcentuales en pensamiento crítico y reportan alza en auto-percepción de competencia. Sostienen que fortalecer procesos mentales superiores (abstracción, resolución de problemas) revierte tanto el déficit cognitivo como la autovaloración negativa derivada de rezagos.

Anaya, Muro, Núñez, y Sáenz (2019) hacen referencia a PISA-2012: México tardaría 65 años en alcanzar la media OCDE en lectura, ya que presentan evidencia de rezago acumulativo desde primaria. Relacionan déficits de comprensión con bajo autoconcepto académico y limitaciones en pensamiento abstracto. Encuentran una correlación positiva ( $p = .72$ ) entre comprensión lectora y promedio general, lo cual genera que los alumnos con menor comprensión exhiben más errores de lectura y menor seguridad al responder. Argumentan que los atrasos tempranos deterioran la autoestima académica y restringen la construcción de inferencias, base del razonamiento complejo.

Argumentan que la carencia de bases sólidas mina la autorregulación emocional (baja confianza, atención dispersa) y pide programas remediales centrados en concentración y atención.

De Hoyos Estrada, y Vargas (2018) discuten el papel de las destrezas de lectura y matemáticas de primaria como cimientos del bienestar futuro. Construyeron dos bases longitudinales que siguen a 1.9 millones de alumnos desde 6.<sup>º</sup> de primaria hasta dos años después del bachillerato. Cada desviación estándar extra en la prueba de 6.<sup>º</sup> grado eleva 10-12 p.p. la graduación “a tiempo” (secundaria y media superior) y 0.6 SD los puntajes posteriores; los rezagos iniciales predicen menor probabilidad de llegar a la Universidad y menor bienestar subjetivo. Evidencian que las carencias cognitivas de primaria se perpetúan y afectan tanto logros educativos como indicadores de satisfacción vital.

Espinosa (2020) señala que los universitarios arrastran deficiencias de comprensión lectora no superadas en años de formación anteriores, citando resultados PISA y media superior. Su diagnóstico pre-test confirma bajo nivel lector al ingresar, por lo cual se aplica taller remedial. Tras el taller, 38% sube de nivel y 50% mejora puntajes; el avance se interpreta como evidencia de que el rezago cognitivo previo limitaba el pensamiento inferencial y la seguridad para enfrentar textos disciplinarios. Concluye que subsanar rezagos de lectura incrementa la autoeficacia y la motivación intrínseca, claves para la permanencia universitaria.

González-Cantero *et al.* (2020) parten de la premisa de que la autoeficacia baja, frecuente en estudiantes con historial de bajas calificaciones desde el bachillerato, incrementa el riesgo de fracaso temprano en la licenciatura. Evaluaron 304 universitarios y cruzaron autoeficacia, apoyo social y bienestar con promedio acumulado. Concluyeron que la probabilidad de rendimiento “satisfactorio” cae drásticamente cuando la autoeficacia es baja/ media, y argumentan que estas percepciones se forjan por experiencias de rezago académico previo. Recomiendan intervenciones tempranas (primer semestre) para fortalecer confianza y cortar la espiral rezago-baja motivación-mal desempeño. Explican cómo las tasas de reprobación crecientes (materias reprobadas, extraordinarios y recursadas) en ciclos anteriores revelan un rezago académico histórico que arrastra al nivel superior. Vinculan la baja autoeficacia académica con la acumulación de fracasos escolares previos: cuanto mayor el rezago, menor la creencia de poder aprender con éxito. Hallan correlaciones negativas ( $r \approx -.40$ ) entre número de materias rezagadas y autoeficacia/bienestar; quienes llegan con más asignaturas pendientes reportan menor vigor y dedicación. Detallan manifestaciones emocionales —ansiedad, agotamiento, autocritica— como consecuencias del rezago progresivo, y propone tutorías tempranas para cortar la espiral déficit-baja autoestima-fracaso.

Hevia y Vergara-Lope (2022) explican cómo el cierre escolar por COVID-19 profundizó rezagos preexistentes, lo cual ocasionó abandono y pérdidas de aprendizaje acumuladas desde grados inferiores. Encontraron que el 60% no alcanza el estándar de lectura inferencial de 2.<sup>º</sup> grado, y que sólo 33% resuelve restas con acarreo, mostrando déficits cognitivos básicos, y enfatizan que el logro escolar se relaciona estrechamente con el rezago acumulado. Finalmente, señalan impactos emocionales: estrés familiar y docente, aumento del malestar y desmotivación del alumnado, especialmente donde la brecha digital refuerza el rezago.

Murillo-García y Luna-Serrano (2021) plantean la reprobación reiterada como “rezago histórico” y explica que llegar con asignaturas pendientes desde el bachillerato disminuye la probabilidad de éxito en los primeros semestres. Definen tres niveles de rezago (N1-N3) en 62 174 expedientes de 77 programas; reconstruye la

trayectoria de cada cohorte 2013-1 a 2016-1 para identificar rezagos progresivos. Muestran concentraciones de rezago N3 ( $\geq 3$  materias reprobadas previas) de hasta 85 % en ingenierías, y asocian los déficits con menor permanencia y dominio de contenidos matemáticos. Relacionan el rezago con baja autoeficacia, dificultades de comprensión y estrés; recomienda tutorías y trabajo socio-emocional en el 1.º año para romper el ciclo fracaso-baja autoestima.

Rosales-Ronquillo y Hernández-Jáquez (2020) sitúan la autoeficacia como síntoma de rezagos “acumulados desde semestres anteriores”, señalando bajos promedios previos y lagunas en conocimientos disciplinares. Compilan estudios mexicanos donde déficits anteriores elevan estrés académico y reducen concentración. Apuntan que el 25 % de su muestra con menor promedio previo presentan puntuaciones de autoeficacia, y un desvío estándar debajo de la media, y reportan menor confianza para intervenir en clase.

La literatura revisada converge en un diagnóstico claro: las carencias que se originan en la educación básica no solo persisten, sino que se amplifican a lo largo de toda la trayectoria escolar, de modo que los estudiantes llegan a la Universidad con déficits que comprometen su desempeño académico y su bienestar integral.

Se consignarán los hallazgos, de manera breve y puntual, del siguiente modo:

1. *Rezago acumulado.* Ya sea que se mida por reprobación, puntajes estandarizados bajos o limitado dominio lector, la evidencia muestra que los vacíos de aprendizaje se encadenan de un grado al siguiente, generando brechas cada vez más difíciles de cerrar.
2. *Impacto cognitivo.* Estas carencias se traducen en comprensión lectora deficiente, dificultades matemáticas y escasa capacidad para el pensamiento abstracto, habilidades imprescindibles en la formación superior.
3. *Impacto emocional.* La experiencia reiterada de bajo desempeño mina la autoestima y la autoeficacia académica, provoca ansiedad y desmotivación y, en consecuencia, aumenta el riesgo de abandono universitario.
4. *Trayectorias y permanencia.* A mayor número de materias reprobadas o puntajes insuficientes en niveles previos, menor eficiencia terminal y mayor intención de desertar; el rezago se convierte así en un predictor confiable de inestabilidad académica.
5. *Bienestar general.* El rezago cognitivo guarda relación con menor satisfacción vital, mayores niveles de estrés y expectativas laborales limitadas, evidenciando que sus efectos trascienden el aula.

En síntesis, los estudios confirman un efecto cascada: el rezago no atendido durante la educación básica repercute simultáneamente en el rendimiento cognitivo y en la salud emocional de los estudiantes de la escuela pública mexicana cuando estos ingresan a la educación superior, comprometiendo su éxito académico y su proyección personal.

### **Desarrollo ampliado del impacto psicológico de los rezagos de aprendizaje**

Desde el presente enfoque, centrado en el impacto psicológico de los rezagos de aprendizaje, se privilegia tres efectos principales, a saber, los efectos cognitivos de los rezagos de aprendizaje, los efectos emocionales de los rezagos de aprendizaje, y los rezagos de aprendizaje y la autoeficacia. A continuación, se verá cada uno de ellos.

---

## **Efectos cognitivos de los rezagos de aprendizaje**

Los rezagos de aprendizaje prolongados erosionan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Cuando un alumno concluye la primaria sin comprensión lectora sólida ni nociones matemáticas básicas, su memoria de trabajo se satura intentando descifrar instrucciones elementales; esto le resta recursos mentales para el razonamiento abstracto y la creación de esquemas conceptuales duraderos. A lo largo de la secundaria y el bachillerato, esta sobrecarga provoca que los nuevos conocimientos se incorporen de manera fragmentada y poco significativa, reforzando un círculo vicioso de bajo rendimiento.

Los estudios neurocognitivos muestran que la automatización deficiente de procesos centrales (decodificación lectora, cálculo aritmético) obliga a emplear recursos atencionales que deberían destinarse al pensamiento inferencial, la resolución de problemas y la metacognición. El resultado es una “migración” de la actividad cerebral hacia rutas compensatorias menos eficientes; el estudiante termina dependiendo de la memoria a corto plazo y de estrategias mecánicas, en lugar de activar conexiones semánticas profundas.

Además, el rezago limita la transferencia de aprendizaje entre dominios. Las ciencias exactas requieren interpretar textos expositivos y modelar información numérica; si estas competencias no están automatizadas, conceptos complejos de física o química se perciben opacos. A nivel universitario, la dificultad para sintetizar, argumentar y contrastar fuentes termina por minar la construcción de conocimiento disciplinar y la producción académica.

Romper este ciclo exige intervenciones que trabajen simultáneamente la fluidez básica y la autorregulación cognitiva: prácticas de lectura extensiva guiada, andamiaje de vocabulario académico, tutorías en razonamiento lógico-matemático y programas explícitos de metacognición que devuelvan recursos atencionales al procesamiento de orden superior.

## **Efectos emocionales de los rezagos de aprendizaje**

El rezago no sólo afecta cómo se procesa la información; también hiere la vivencia emocional del estudiante. Desde los primeros fracasos escolares se instalan sentimientos de frustración y vergüenza que erosionan la autoestima. Cada calificación reprobatoria refuerza la percepción de incompetencia y alimenta un estado de ansiedad anticipatoria: el alumno espera equivocarse antes siquiera de intentarlo, lo que incrementa la activación fisiológica (taquicardia, sudoración) y reduce la claridad mental indispensable para rendir.

A mediano plazo, esta combinación de ansiedad y baja percepción de logro conduce a aprendizaje indefenso (*learned helplessness*). El estudiante concluye que el esfuerzo no modifica el resultado y adopta conductas evitativas (no entrega tareas, falta a clase, se aísla). El entorno escolar—docentes, pares y familia—puede exacerbar el malestar al etiquetar al alumno como “desinteresado” o “problemático”, cuando en realidad el desinterés es una respuesta protectora ante el miedo a evidenciar su rezago.

El impacto emocional también se manifiesta en la regulación socioafectiva: hay mayor irritabilidad, conflictos interpersonales o, en el extremo opuesto, retraimiento. Estas reacciones dificultan la creación de redes de apoyo académico —amistades de estudio, tutorías entre pares— que podrían mitigar la brecha. Con el tiempo, algunos

---

---

jóvenes desarrollan sintomatología depresiva o abandonan la escuela para proteger su autoconcepto.

Las intervenciones deben integrar componentes socioemocionales: clima de aula seguro, retroalimentación centrada en el proceso, estrategias de afrontamiento y programas de educación emocional que ayuden a resignificar el error como oportunidad de crecimiento. Vincular logros concretos a emociones positivas favorece la resiliencia académica y debilita el ciclo de ansiedad-fracaso.

### ***Rezagos de aprendizaje y autoeficacia***

La autoeficacia académica, concepto central en la teoría de Bandura, se construye con base en las experiencias de dominio, la observación de pares exitosos, la persuasión verbal y los estados fisiológicos asociados a la tarea. Los rezagos interrumpen sobre todo el primer pilar—las experiencias de éxito—dejando al estudiante con un historial de intentos fallidos que minan su convicción de “ser capaz”. Cuando un alumno llega a la universidad con comprensión lectora de primaria o numeracidad de secundaria baja, se enfrenta a tareas que sobrepasan su zona de desarrollo próximo (Vygotski). Cada fracaso refuerza la expectativa de futuros fracasos, lo que reduce la motivación intrínseca y la disposición a involucrarse en actividades desafiantes. La baja autoeficacia se traduce en menor persistencia, uso limitado de estrategias de autorregulación (planificación, monitoreo, evaluación) y tendencia a postergar, factores que amplían aún más el rezago.

Este deterioro tiene efectos sistémicos: grupos de estudiantes con poca autoeficacia elevan la demanda de orientación docente individual, saturan los servicios de tutoría y dificultan la implementación de metodologías activas basadas en la autonomía. Además, la percepción colectiva de “no poder” puede convertirse en una cultura tácita de bajas expectativas que se retroalimenta entre compañeros.

Fortalecer la autoeficacia exige diseñar experiencias de éxito graduales y visibles: micro-retos ajustados al nivel real, rúbricas claras, retroalimentación positiva y modelos de pares que muestren rutas alcanzables. La instrucción adaptativa y el uso de tecnologías de práctica espaciada facilitan la acumulación de logros, reconstruyendo la creencia de control personal sobre el aprendizaje. Con ello, el rezago deja de ser una etiqueta estática y se convierte en un estado susceptible de superación progresiva.

### **Conclusiones**

La revisión de la literatura confirma un efecto cascada: el rezago que no se aborda oportunamente en la educación básica se traduce, primero, en brechas cognitivas —limitada automatización lectora y numérica— y, después, en una reducción sostenida de la autoeficacia y del bienestar emocional del estudiante. Cuando estas carencias alcanzan la educación superior se manifiestan en tres dimensiones interrelacionadas.

1. *Rendimiento académico precario.* Los estudiantes con históricos de reprobación o puntajes estandarizados bajos enfrentan dificultades para interpretar textos especializados y resolver problemas abstractos, lo que repercute en calificaciones insuficientes y prolonga los períodos de titulación.
2. *Vulnerabilidad socioemocional.* La exposición reiterada al fracasomina la percepción de competencia, incrementa la ansiedad y genera conductas evitativas que obstaculizan la participación y la resiliencia académica.

112

---

---

3. *Baja eficiencia terminal.* Los déficits cognitivos y emocionales se convierten en predictores robustos de abandono o retraso en la trayectoria universitaria, con impactos negativos en la movilidad social y en el retorno social de la inversión educativa.

Superar este escenario exige políticas multinivel. En la educación básica y media se requieren diagnósticos tempranos y programas de nivelación que integren estrategias de lectura extensiva, razonamiento matemático y metacognición. Paralelamente, deben fortalecerse las competencias socioemocionales mediante climas de aula seguros y retroalimentación enfática en el proceso. En el nivel superior, resulta imprescindible ofrecer tutorías académicas personalizadas, acompañamiento psicológico y oportunidades graduadas de éxito para reconstruir la autoeficacia.

Finalmente, la evidencia sugiere que las intervenciones más efectivas son aquellas que articulan dimensiones cognitivas y emocionales de manera simultánea: (énfasis en negritas, a perspectiva del editor) reforzar habilidades básicas mientras se cultiva la confianza, la motivación y la pertenencia académica. Sólo así será posible cortar la inercia del rezago acumulado y propiciar trayectorias educativas más equitativas y sostenibles para los estudiantes de la escuela pública mexicana.

---

---

## Referencias

- Amador O., C. M., Flores C., A. K., & Medina L., A. (2023). Programa de desarrollo de habilidades del pensamiento como estrategia para disminuir el rezago educativo. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(27).
- Anaya, E. V., Muro, A. A., Núñez, D., & Sáenz, P. G. F. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 65-98.
- De Hoyos N., R. E., Estrada, R., & Vargas, M. J. (2018). Predicting individual wellbeing through test scores: evidence from a national assessment in Mexico. World Bank Policy Research Working Paper, (8459).
- Espinosa P., A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del norte de México. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21).
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Psicumex, 10(2), 95-113.
- Hevia, F. J., & Vergara-Lope, S. (2022). Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México El caso de Xalapa, Veracruz. *Perfiles educativos*, 44(176), 8-21.
- Murillo-García, O. L., & Luna-Serrano, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 58-75.
- Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jáquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155.