

Factores asociados con la interrupción escolar durante la crisis sanitaria por Covid-19

Factors associated with school disruption during the Covid-19 health crisis

Daniel Alejandro Márquez-Jiménez

CU Nezahualcóyotl, Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

La crisis sanitaria derivada del Covid-19 fue un factor que exhibió la estratificación social que hay en el sector educativo. Una preocupación evidente es conocer cómo afectó esta situación a la población escolar e identificar los factores que incidieron en la interrupción de los estudios durante el ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021. El trabajo utiliza la encuesta ECOVID-ED 2020 para analizar los factores que inciden en la permanencia de los estudios. Los resultados muestran que los gastos de la familia en educación, estudiar durante una transición entre niveles educativos y la edad son factores que afectan significativamente la permanencia en la escuela.

Palabras clave: Regresión logística, abandono, progresión escolar, Covid-19, ECOVID-ED 2020.

Abstract

The health crisis derived from Covid-19 was a factor that shows the social stratification that exists in the education sector. An obvious concern is to know how this situation affected the school population and to identify the factors that influenced the interruption of studies during the 2019-2020 and 2020-2021 school cycles. The work uses the ECOVID-ED 2020 survey to analyze the factors that affect the permanence of studies. The results show that family spending on education, studying during a transition between educational levels, and age are factors that significantly affect permanence in school.

Keywords: Logistic regression, Covid-19, dropout, school progression, ECOVID-ED 2020.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un esfuerzo por caracterizar las dificultades que enfrentaron los estudiantes para continuar su trayectoria educativa bajo el contexto de la pandemia por Covid-19 y, en particular, por el impacto que tuvo la cancelación de clases presenciales en sus oportunidades educativas. El objetivo principal es identificar y analizar los principales factores que afectaron la progresión e interrupción de la trayectoria educativa de los estudiantes, sobre todo en el ciclo escolar 2020-2021.

El abandono o la interrupción de los estudios constituye una de las principales problemáticas del sector educativo. Se encuentra presente a lo largo de la trayectoria de los estudiantes por los distintos niveles educativos, pero se manifiesta con mayor claridad en el tránsito de los jóvenes de la educación secundaria a la educación media superior y, posteriormente, a la educación superior.

Este problema se ve agravado aun más en situaciones de emergencia como las que se vivieron durante la pandemia. La crisis sanitaria a causa del Covid-19 puso de manifiesto la fuerte desigualdad que existe no solo entre distintos contextos escolares, sino también dentro de las escuelas y de los hogares, y que se expresa en las dificultades que tuvieron que afrontar las familias, especialmente aquellas que cuentan con menores recursos económicos, educativos y culturales.

Por otra parte, con el cierre temporal de las escuelas y el cambio hacia la educación en línea, la preocupación institucional por mantener las tasas de cobertura, absorción y egreso se incrementó ante el riesgo que suponía que los estudiantes interrumpieran sus estudios.

Los datos de la encuesta para la medición del impacto de Covid-19 en la educación (ECOVIED-ED 2020) mostraron que, durante el ciclo 2019-2020, alrededor de dos por ciento de los estudiantes de escuelas públicas y 4.2 por ciento de escuelas privadas tuvieron que interrumpir sus estudios por razones derivadas del Covid-19, la falta de recursos económicos y la necesidad de incorporarse al mercado laboral (INEGI, 2021). Asimismo, cerca de 21.4 por ciento de la población entre tres y 29 años no se matriculó en el ciclo escolar 2020-2021, por motivos relacionados principalmente con la crisis de salud, falta de recursos económicos y la entrada al trabajo (INEGI, 2021).

Los resultados de INEGI (2021) conllevan al menos tres implicaciones teóricas importantes: la primera es que las condiciones estructurales

derivadas del origen social de los estudiantes son los elementos que afectan, en mayor medida, la posibilidad de interrupción y abandono escolar; en segundo lugar, que la pandemia modificó las condiciones económicas, laborales y educativas, las cuales fueron las principales razones de interrupción de estudios de acuerdo con los jóvenes; y por último, con la transición a las clases virtuales, las familias de los estudiantes evaluaron en mayor medida la pertinencia de mantener a sus hijos dentro de la escuela, tanto por razones educativas (calidad de las clases) como por el gasto adicional que representaba atender las clases virtuales (compra de computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes).

En este sentido, vale la pena preguntarse si los principales factores que impidieron a los estudiantes matricularse durante el ciclo escolar 2020-2021 se relacionan con la pandemia por Covid-19 o, si más bien, la crisis sanitaria actuó como un catalizador que exacerbó un proceso de desigualdades acumuladas que, aunadas a un contexto de desaceleración económica, crisis e incertidumbre, provocaron la interrupción de los estudios.

El trabajo se divide en cuatro apartados: el primero presenta de forma breve la importancia del análisis de la progresión escolar y algunas perspectivas analíticas que son relevantes en la bibliografía especializada, el segundo apartado busca describir los factores significativos en la interrupción y permanencia de los estudios; el tercer apartado describe brevemente los datos utilizados y plantea algunas hipótesis con respecto del papel de la pandemia como la principal razón de interrupción de los estudios, por último; el cuarto presenta los resultados y los discute a la luz del marco analítico. Las conclusiones resaltan los hallazgos más relevantes, así como algunas limitantes de la información con la que se trabajó, además de proponer nuevas interrogantes en el análisis de la interrupción de los estudios.

INTERRUPCIÓN Y ABANDONO

El fenómeno del abandono escolar es complejo de analizar, sobre todo porque es difícil determinar si los estudiantes que no concluyen un grado educativo lo hacen porque abandonaron definitivamente el sistema educativo o solo interrumpieron sus estudios y pretenden reingresar más tarde (Blanco, 2014a; Millán, 2012; Romo y Fresán, 2001; Romo y Hernández, 2006; Schmelkes, 2000; Solís y Blanco, 2014; De Vries, León, Romero y Hernández, 2011).

Aunado a esta ambigüedad teórica, es difícil para las instituciones educativas tener un registro efectivo acerca de la interrupción, el abandono y el reingreso a la educación. Asimismo, la disponibilidad de datos suele ser

limitada, hay pocos de carácter público y la mayoría de ellos se presentan a partir de datos agregados por ciclo escolar, lo que vuelve complicado analizar el efecto específico que las características familiares e institucionales tienen sobre la interrupción de los estudios.

Pese a estas limitaciones de información, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha propuesto medir la tasa de abandono a través de la diferencia entre la matrícula en dos ciclos escolares consecutivos, se descarta los egresados y a los estudiantes de primer ingreso:

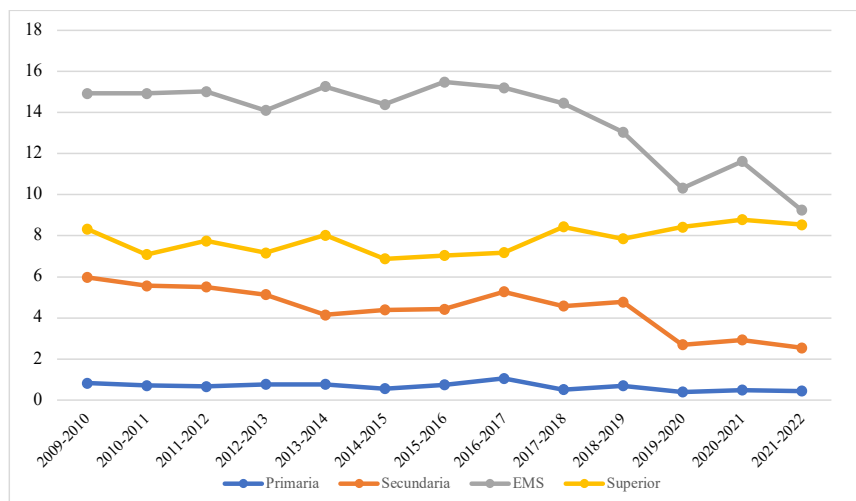
Abandono escolar(n) = [(Matrícula total (n) — Matrícula total (n + 1)] — [Egresados (n) + Nuevo ingreso a 1ro (n + 1)] / Matrícula total (n) (DGPPYEE-SEP, 2019, p. 27).

Por desgracia la construcción de este indicador tiene algunas limitaciones importantes: i) no necesariamente representa el abandono de los estudiantes, solo la interrupción de un ciclo escolar a otro; ii) al calcular el estimador a través de la matrícula se puede subestimar el rezago educativo y con eso el proceso de desafiliación educativa; iii) al trabajar con cohortes aparentes no se hace el seguimiento puntual de la trayectoria de los estudiantes. Pese a ello, las estimaciones ayudan a conocer, de manera general, el comportamiento de la matrícula a lo largo del tiempo.

La Figura 1 muestra las tasas de abandono nacionales por nivel educativo desde el ciclo escolar 2009-2010 hasta el ciclo 2021-2022. Lo más relevante es que la variación de la tasa de abandono no parece modificarse de manera significativa en la mayoría de los niveles educativos, salvo en la educación media superior, la cual es la que presenta las tasas más altas de todos los niveles. En este sentido, la trayectoria de los estudiantes es relativamente constante hasta la entrada al nivel medio superior, lo que tiene sentido en un contexto donde la educación básica (primaria y secundaria) cuenta con tasas de cobertura por encima de 90 por ciento (MEJORED, 2022).

A pesar de que la educación media superior se hizo obligatoria desde 2012, el ingreso y egreso a ese nivel muestra que es una de las transiciones más estratificadas en todo el sistema educativo, siendo un parteaguas importante en la trayectoria de la mayoría de los estudiantes, tanto por las implicaciones educativas que tiene para la continuación de los estudios como por las condiciones sociales y culturales bajo las cuales los estudiantes tienen que decidir su permanencia en la escuela (Blanco, 2014a, 2014b; Rodríguez, 2016; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013; Solís, 2018).

Figura 1: Tasas de abandono nacionales por nivel educativo, 2009-2022



Fuente: elaboración propia con base en los datos de la DGPEE, 2021.

En general, el fenómeno de la interrupción de los estudios ha sido analizado desde diferentes perspectivas teóricas. Algunas investigaciones nacionales (Arellano y Ortiz, 2022; Blanco, 2014a; Legorreta, 2001; Lozano, 2012) son capaces de clasificar los factores asociados a la interrupción de los estudios en dos grandes perspectivas analíticas: aquellas que ponen énfasis en las características propias de los estudiantes y sus hogares (orígenes sociales) y las que priorizan el análisis de las características del sistema educativo en su conjunto y de las escuelas de procedencia o destino (factores institucionales).

Los llamados factores de origen social tienden a representar las condiciones en que los estudiantes se desarrollan, los recursos con los que cuentan y las experiencias a través de las que configuran tanto sus expectativas educativas como laborales. En general existen dos posturas desde donde se analiza el efecto que tienen las características del origen social en la educación: la racionalista y la culturalista.

La primera corriente explica que la desigualdad se expresa a través de dos efectos: los efectos primarios y secundarios. Los efectos primarios comprenden la importancia de las condiciones socioeconómicas y de clase en el logro y el desempeño de los estudiantes. En general, quienes abordan este enfoque sostienen que las características culturales, económicas y sociales de las familias tienen una correlación con el logro educativo, lo que en última instancia reproduce la desigualdad.

Diversas investigaciones muestran la preponderancia de estos elementos en diferentes procesos educativos. Por un lado, los recursos económicos no tan solo dan la posibilidad de costear mejores opciones educativas, sino que brindan la oportunidad de que los estudiantes desarrollen de manera completa sus habilidades cognitivas (Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani, 1979; Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007, p. 3).

Por otra parte, los efectos secundarios son aquellos que se expresan a través de las decisiones que toman los estudiantes (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 1997; Breen y Yaish, 2006; Jackson, 2013; Morgan, 2012; Rodríguez, 2015). Desde esta perspectiva, los estudiantes y sus familias se encuentran constantemente haciendo estimaciones tipo costo-beneficio con lo cual evalúan la permanencia en la escuela al considerar los aspectos económicos y simbólicos que implican continuar con su educación frente a la posibilidad de ingresar al mercado laboral. En este proceso, tanto las características educativas y laborales de las familias (Breen y Goldthorpe, 1997; Jackson, 2013) así como el acceso diferenciado a fuentes de información (Barone, Assirelli, Abbiati, Argentin y De Luca, 2017; Barone, Schizzerotto, Abbiati y Argentin, 2017), los hace evaluar de forma distinta la permanencia o la salida del sistema educativo.

La perspectiva culturalista, también llamada de la reproducción, hace hincapié en las características de origen de los individuos como elementos que generan una serie de disposiciones, actitudes, gustos y prácticas hacia la educación y hacia la escuela como institución (Bourdieu, 2013; Bourdieu y Passeron, 1979).

Desde esta visión, la educación es un elemento que ayuda a diferenciar tanto social como culturalmente a los individuos, por lo que estas diferencias pueden favorecer o perjudicar a los estudiantes en su paso por la escuela, dependiendo de las características que el sistema escolar considere valiosas en su momento. Asimismo, las disposiciones que interiorizan los estudiantes pueden hacerlos autoexcluirse del ingreso a diferentes niveles educativos, especialmente porque pueden percibir a la educación en general, y a las escuelas en particular, como mecanismos y espacios que no son deseables o posibles, por lo que abandonan los estudios como una estrategia (que no es racional o intencional) para conservar su posición de clase. Así, el abandono de los estudios no es un resultado intencional por parte de los estudiantes y, lejos de ser parte de un proceso de evaluación costo-beneficio, se considera producto de las condiciones de origen y la motivación (Blanco, 2014b, 2014a; Solís, 2013, 2014; Solís y Brunet, 2013; Bourdieu, 2013; Carrillo, 1990; Gambetta, 1987).

Las posturas que ponen énfasis en los factores institucionales, es decir, las que resaltan los factores asociados a las características de las escuelas, centran su atención en los efectos que tienen: i) las propias características escolares en el logro escolar de los estudiantes y ii) las relaciones entre los estudiantes, sus pares y la institución.

Astin (1984; 1999) propone que los recursos escolares pueden ayudar a mantener a los estudiantes matriculados gracias a que las escuelas más grandes tienen la posibilidad de ofrecer diferentes clases de servicios como dormitorios o áreas de estudio. Incluso el régimen de la escuela pública o privada, así como el turno de asistencia, muestran tener efectos significativos en las probabilidades de continuar en la escuela durante las transiciones educativas (Blanco, 2014a; Solís, 2014).

Las características composicionales de las escuelas son una influencia importante en los procesos educativos, estos efectos son aquellos que se derivan de las características comunes que tienen los estudiantes en la escuela. La investigación educativa señala que estos elementos se relacionan con el aprendizaje y con la experiencia educativa en general, sobre todo porque las escuelas de nivel medio superior se encuentran estratificadas y los promedios de recursos culturales y económicos son heterogéneos entre planteles, lo que lleva a distintos ambientes de aprendizaje (Blanco, 2011; Cervini, 2013; Cervini, Dari y Atorresi, 2014). Además de los factores sociales y económicos, las relaciones que se establecen con los pares se vuelven importantes al configurar un grupo de referencia desde donde se establecen normas y parámetros que influyen en las decisiones de continuar o interrumpir sus estudios (Boudon, 1974, p. 87; Gambetta, 1987, p. 90; Shavit, Yaish y Bar-Haim 2007, p. 4).

Por último, la perspectiva que enfatiza la relación que existe entre la institución y los estudiantes expone que, más allá de las características de cada uno, hay un proceso de interacción entre ellos que provoca la interrupción de los estudios. Las relaciones que tienen los estudiantes entre sí, sobre todo con la institución escolar, son una preocupación constante. Tinto (1992) desarrolló una teoría sobre el abandono de los estudios que explica como parte de un proceso en donde la institución y el estudiante carecen de un vínculo social o académico. Así, los estudiantes tienden a interrumpir sus estudios como resultado de un problema en el paso por los ritos de transición a la educación superior, teniendo dificultad para separar sus valores anteriores y adoptar unos nuevos, aferrándose a contenidos y dinámicas específicas del bachillerato que son diferentes en la universidad (Ramírez, 2013; Romo y Fresán, 2001).

FACTORES ASOCIADOS CON EL ABANDONO Y LA INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Las perspectivas que analizan el fenómeno de la interrupción y abandono escolar suelen operar en distintos niveles analíticos, algunas de ellas enfatizan los procesos individuales, mientras que otras se enfocan en procesos institucionales y de vinculación con la escuela. En este sentido, es necesario ubicar las principales características que, a través del trabajo empírico, han sido probadas como importantes, aunque los indicadores utilizados corresponden a trabajos con diferentes perspectivas teóricas (Morgan, 2012, p. 43).

Los factores relevantes en el análisis del abandono pueden dividirse en tres categorías principales: i) las características de los estudiantes, ii) las características de los hogares y iii) las características de las instituciones. Las características adscriptivas de los estudiantes son aquellas que los individuos tienen antes de enfrentarse a las trayectorias educativas. El sexo de los estudiantes es uno de los principales elementos que condiciona el paso por la educación. Bustos (2000) y D'Alessandre (2014) encuentran que el rol de la mujer en la educación tiende a ser cuidado de niños, ancianos o inclusive están relegadas a roles como el de esposa y madre, mientras que los hombres lidian con la presión del ingreso temprano al mercado laboral (D'Alessandre, 2014; Millán, 2006; Peng y Feters, 1978).

Por otra parte, una serie de investigaciones pone énfasis en las características vocacionales y psicológicas por las que atraviesan los estudiantes, tales como: la capacidad para sobreponerse al fracaso académico, la motivación y la autoestima, que son elementos importantes en la continuación de los estudios (Cabrera, Bethencourt, Alvarez y González, 2006; England, 2012).

Las características del hogar, por su parte, usualmente tienen una fuerte relación con los factores de origen, en especial con las características socioeconómicas de las familias. Estas características son las más analizadas, principalmente porque es posible interpretarlas desde distintos enfoques teóricos y, por tanto, siguen siendo pilares de diferentes marcos analíticos.

Así, el nivel de escolaridad de los padres, su ocupación y el ingreso familiar son elementos que afectan la continuidad y el abandono de los estudios (Cabrera, 2013; García y Bartolucci, 2007; Millán, 2012; Pérez, 2001). De esta forma, los miembros de las familias más educadas y con mayores recursos económicos y culturales tienden a interrumpir sus estudios en menor medida que aquellos que provienen de estratos menos

favorecidos. Inclusive el gasto que se destina a la educación se distribuye de forma distinta dependiendo del nivel de ingresos del hogar, lo que es un indicador indirecto de la importancia que tiene la educación en familias de distintos estratos. Mientras que las familias de estratos más altos tienen la posibilidad de hacer mayores gastos educativos para que los estudiantes sigan en la escuela, los estratos más bajos tienen que reconfigurar el gasto en el hogar para mantener a sus estudiantes matriculados (Bracho, 1995).

Asimismo, el número de personas que viven en el hogar es un buen indicador de hacinamiento, además de ser un referente para conocer los recursos destinados a los miembros del hogar, dado que, en hogares mucho más grandes, la cantidad de recursos asignados para cada uno de los estudiantes tiende a ser menor (Blanco, 2014a). Estos factores se encuentran estrechamente relacionados con la entrada de los jóvenes al mercado laboral. Los estudiantes que tienen mayores carencias y que provienen de familias con menores recursos ven en la entrada al mercado laboral una fuente de ingreso económico que termina por afectar su progresión educativa. En este sentido, la entrada al mercado laboral les exige tiempo y recursos en horarios poco flexibles, lo que lleva a muchos estudiantes a interrumpir sus estudios con la finalidad de priorizar la obtención de un ingreso económico adicional (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011; Hernández, 2015; Hernández, 2005; Muñiz, 1997; Rodríguez y Leyva, 2007).

A su vez, la investigación sobre las características institucionales revela que el mapa curricular y los modelos de aprendizaje de cada escuela en particular, así como los reglamentos académicos y administrativos afectan en la interrupción de los estudios (Legorreta, 2001; Miller, 2009). El régimen de la escuela, público o privado, muestra ser relevante, aunque no se tiene certeza del efecto específico que pudiese llegar a tener. Así, algunas investigaciones consideran que la relación entre el sector al que pertenece la escuela de procedencia y la interrupción de los estudios, lejos de tener una explicación ligada a las características específicas del sector privado, se encuentra derivada de su vínculo con el origen social de los estudiantes (Blanco, 2011, 2014a; Millán, 2006).

DATOS

Para los propósitos de este estudio se utilizaron los datos de la encuesta para la medición del impacto de Covid-19 en la educación (ECOVIED-ED 2020), realizada por el INEGI. La encuesta contiene información de la población de entre tres y 29 años. El número de observaciones es de poco más de diez mil ($n_i = 11,080$) y utilizando el factor de expansión representa

a más de 54 millones ($n_t = 54,262,359$). Es importante resaltar que esta encuesta se levantó por teléfono, usando números de teléfono móviles y fijos, registrados en el plan nacional de numeración del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). En este sentido, la muestra se calcula para jóvenes cuyos hogares cuentan con acceso al menos a un teléfono, y abarca a 94 por ciento de la población.

La ECOVID-ED cuenta con una serie de preguntas que ayuda a clasificar a los estudiantes de acuerdo con dos ejes: la conclusión del ciclo escolar anterior (2019-2020) y la inscripción al ciclo escolar actual (2020-2021). Así, el estatus de los estudiantes se puede clasificar en cuatro grupos principales: i) estudiantes que concluyeron el ciclo escolar anterior y se inscribieron al ciclo escolar actual, ii) estudiantes que no concluyeron el ciclo escolar anterior, pero se inscribieron en el ciclo actual, iii) estudiantes que concluyeron el ciclo anterior, pero no se inscribieron en el actual y iv) aquellos que no concluyeron ni se inscribieron en alguno de los dos ciclos.

La Tabla 1 muestra que la distribución de las observaciones entre los grupos de estudiantes es heterogénea. Los dos grupos más robustos y con mayor número de observaciones son: los estudiantes que concluyeron el ciclo pasado y se inscribieron (89.52 por ciento) y los estudiantes que, aunque terminaron el ciclo escolar pasado, no se encuentran inscritos en el actual (8.28 por ciento). Estas dos categorías representan 97.8 por ciento de los estudiantes encuestados.

Tabla 1: Distribución del estatus de los estudiantes ciclos 2019-2020 y 2020-2021

Estatus	N	Porcentaje
Inscrito actual y terminó el pasado	30,110,715	89.52
Inscrito actual y no terminó el pasado	264,902	0.79
No inscrito en actual y terminó el pasado	2,786,207	8.28
No inscrito en actual y no terminó el pasado	473,492	1.41
Total	33,635,316	100.00

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

La encuesta tiene una serie de preguntas que ayudan a conocer las principales razones por las que los estudiantes no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 y por qué no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021. Se diseñó para separar a los estudiantes que consideraron a la pandemia como la responsable de su interrupción educativa frente a quienes piensan que se devió a otros factores; no obstante, y al tener en cuenta los objetivos de la investigación, las razones de la interrupción fueron reclasificadas en cinco

rubros,¹ las cuales se corresponden con los factores principales descritos en el marco teórico: económicos, institucionales, de apoyo familiar, por Covid-19 y de autoexclusión.

Con la finalidad de mostrar la forma en que se distribuyen dichos factores entre las características económicas de la población, se calculó una variable que representara de manera aproximada las condiciones socioeconómicas de los estudiantes,² por lo que se construyó un índice de gastos adicionales derivados del Covid-19, una medida continua que resume los gastos hechos por las familias, considerados como “gastos no contemplados”.

La Tabla 2 muestra la distribución porcentual de las principales razones por las que los estudiantes no fueron capaces de concluir el ciclo escolar 2019-2020, según los cuartiles de los gastos adicionales de cada familia. La tabla se divide entre quienes consideran que el Covid-19 fue la principal causa por la que no concluyeron el ciclo escolar y quienes toman en cuenta distintos factores (por encima de la crisis sanitaria) como las principales razones por las que interrumpieron sus estudios. En ambos casos hay presencia de elementos económicos, institucionales y de apoyo familiar, lo que ayuda a establecer puntos en común entre las dos poblaciones.

Tabla 2: Principales razones de no conclusión del ciclo 2019-2020^a

Covid-19				
Cuartil	Económicas	Institucionales	Covid-19	Apoyo familiar
1	39.48	53.26	0.44	6.82
2	8.65	91.35	0	0
3	0	89.87	0	10.13
4	24.92	24.64	0	50.44
No Covid-19				
Cuartil	Económicas	Institucionales	Autoexclusión	Apoyo familiar
1	57.36	8.26	17.09	17.28
2	37.49	0	55.48	7.03
3	28.5	53.04	13.51	4.95
4	35.32	58.09	6.59	0

^a La suma de las filas da 100 por ciento

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED, INEGI (2021).

¹ La nueva clasificación se encuentra a detalle en el anexo del documento.

² Lamentablemente la encuesta no cuenta con variables que permitan construir un índice de orígenes socioeconómicos (como la escolaridad de los padres, el tipo de ocupación que tienen o la cantidad de activos en el hogar con la que cuentan), por lo que es imposible calcular un indicador que dé cuenta del nivel socioeconómico de las familias.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, entre los estudiantes que consideran al Covid-19 como la principal razón de la interrupción de los estudios, el peso de las condiciones de salud es relativamente nulo, teniendo presencia sobre todo en el decil más bajo de gastos, en tanto que los factores institucionales y económicos se señalaron como los principales responsables de la interrupción de los estudios (en especial entre el cuartil más alto, para quienes representa por encima de 80 por ciento). De igual forma, entre los estudiantes que consideraron otras causas además del Covid-19, como las responsables de la no conclusión del ciclo escolar 2019-2020, se nota la fuerte presencia de elementos económicos e institucionales.

Esto hace evidente que la crisis sanitaria afectó las condiciones económicas de las familias mexicanas. Hubo varios despidos y, por causa de las restricciones sanitarias, los trabajos se vieron mermados (alrededor de 6.1 millones de trabajadores subordinados fueron suspendidos de sus actividades). En general, se perdieron cinco millones de puestos de trabajo, lo que afectó mayormente a pequeños negocios independientes y ambulantes (INEGI, 2020).

Por otra parte, ante el cierre temporal de instituciones educativas, los profesores y directivos se vieron en la necesidad de implementar plataformas digitales para la impartición y evaluación del ciclo escolar 2019-2020. Lamentablemente, ante la incertidumbre y por la premura, muchos estudiantes tuvieron problemas para comunicarse con sus profesores, ya sea porque cerraron en definitiva algunos centros educativos o bien porque consideraban que las clases a distancia no eran lo bastante funcionales para ellos.

La Tabla 3 condensa las razones por las cuales los estudiantes decidieron no inscribirse al ciclo escolar 2020-2021 por cuartiles de gastos. De manera similar a lo que se observó durante el ciclo escolar 2019-2020, las características económicas tienen un peso importante entre las principales razones de la interrupción de los estudios en ambos grupos de estudiantes. Es interesante, sin embargo, el peso atribuido a factores de autoexclusión que indican que la interrupción de los estudios se debió a alguna de estas razones: “No quiso o no le gustó estudiar” y “Logró su meta educativa”, ambos oscilan entre 15 y 20 por ciento de las razones.

Tabla 3: Principales razones de no inscripción al ciclo 2020-2021^a

Covid-19				
Cuartil	Económicas	Institucionales	Covid-19	Apoyo familiar
1	39.86	57.54	1.66	0.94
2	45.66	38.12	2.18	14.04
3	27.02	50.27	14.59	8.12
4	24.36	64.94	5.22	5.49
No Covid-19				
Cuartil	Económicas	Institucionales	Autoexclusión	Apoyo familiar
1	35.66	12.15	15.78	36.41
2	36.99	14.32	20.93	27.76
3	29.54	10.61	18.47	41.38
4	36.14	12.35	18.04	33.47

^a La suma de las filas da 100 por ciento.

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED, INEGI (2021).

Estos resultados tienen dos implicaciones teóricas principales: la primera es que, durante la crisis sanitaria, las familias comenzaron a dudar de la educación como la mejor estrategia de reproducción social, por lo que, en un contexto de incertidumbre, optaron por autoexcluirse de la educación. La segunda es que la manera en que se realizó la pregunta pudo hacer que los estudiantes expresaran su descontento con las clases en línea en particular, más que con la educación en general. Al analizar a profundidad las razones de autoexclusión, 46.85 por ciento consideró que la causa fue que alcanzó su meta educativa con su nivel educativo actual, mientras que 56.15 por ciento considera que no le gustó estudiar.

En este sentido, la información parece sugerir que, durante la pandemia, los estudiantes dejaron de tomar en cuenta a la educación como una prioridad para contemplar nuevas estrategias y así mantener o mejorar su posición de clase.

Con la finalidad de comprender de mejor manera el efecto que tienen diferentes factores en la interrupción de los estudios, se utilizó una regresión logística que, entre sus ventajas metodológicas, corrige los problemas de heteroscedasticidad y distribución de residuos de una regresión lineal.³

Las variables independientes que se usaron para especificar el modelo estadístico buscan estar en concordancia con las perspectivas teóricas que explican el proceso de la interrupción y abandono de los estudios. Los in-

³ En el anexo se ahonda en las razones metodológicas para optar por una regresión logística.

dicadores usados se orientan con respecto a los rubros propuestos con anterioridad, y se emplean las variables disponibles que tuvieran que ver con i) las características de los estudiantes, ii) las características de los hogares y iii) las características de las instituciones.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. LAS CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES EN LA PERMANENCIA ESCOLAR

La Tabla 4 presenta las variables incluidas en el análisis con la finalidad de conocer la forma en que se distribuye la información. Se expone la diferencia que hay entre los casos de la muestra y lo que representan usando el ponderador, además la mayoría de las variables son dicotómicas, por lo que adquieren propiedades similares a las variables continuas, siendo capaz de calcular su media y desviación estándar.

Tabla 4: Distribución de las variables analizadas

Variable	n	N	Media	Desviación estándar	Porcentaje
<i>Permanencia</i>					
Sí	6,296	30,110,715	0.9	0.3	91.53
No	586	2,786,207	0.1	0.3	8.47
Gastos adicionales	9,887	46,794,741	0	1	
<i>Sexo</i>					
Hombre	5,598	27,443,110	0.5	0.5	50.57
Mujer	5,482	26,819,249	0.5	0.5	49.43
<i>Transición entre niveles</i>					
Sí	4,118	20,365,631	0.3	0.5	37.53
No	6,962	33,896,728	0.7	0.5	62.47
<i>Tipo de escuela</i>					
Pública	6,282	30,025,412	0.9	0.3	89.27
Privada	754	3,609,904	0.1	0.3	10.73
<i>Nivel educativo</i>					
Básico	6,141	32,428,266			65.17
Media superior	2,412	10,227,330			20.55
Superior	1,937	7,101,913			14.27
Tot. Personas Viv	11,080	54,262,359	5	2	
Edad	11,080	54,262,359	15	7.6	

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

La distribución de los datos refleja cosas interesantes, la primera es que más de 90 por ciento de los estudiantes se mantuvo inscrito en la escuela, a pesar de las condiciones sanitarias. Esta distribución en particular puede tener diferentes explicaciones. La interrupción de los estudios es un fenómeno que se da a lo largo del tiempo, visto por algunos autores como un proceso de desafiliación más que como un evento (Blanco, 2014a, p. 50), en este sentido, la interrupción no ocurre al inicio del ciclo escolar, sino durante el ciclo escolar.

Por otra parte, los estudiantes que experimentaron una transición durante el ciclo escolar 2020-2021 son menos en términos porcentuales que los que no lo hicieron; asimismo, quienes provienen de escuelas privadas representan poco más de diez por ciento frente a 89 por ciento que provienen de escuela pública. En general, la distribución de los datos parece concentrarse en ciertos grupos.

En términos de la distribución del nivel educativo, los estudiantes de educación básica son el mayor porcentaje de la muestra, le siguen los de media superior y superior, lo cual concuerda con la media de edad de la población, que es de 15 años. Por otra parte, en promedio habitan cinco personas por vivienda, lamentablemente al no contar con información sobre el número de cuartos de la vivienda o con indicadores directos o indirectos de los recursos en el hogar, es imposible calcular un indicador de hacinamiento o de recursos promedio.

Con la finalidad de conocer las posibles relaciones que hay entre la permanencia y las variables independientes, se calculó una matriz de correlaciones policóricas.⁴ Esto permite conocer la fuerza y la dirección que tienen las relaciones entre variables e indicadores, dando una primera impresión de los elementos que pueden ser decisivos en el abandono de los estudios.

Como se puede ver en la Tabla 5, la permanencia en la escuela se relaciona de forma heterogénea con diferentes variables. Las asociaciones positivas se dan con tres variables que tienen coeficientes relativamente débiles: los gastos adicionales tienen una asociación positiva, al igual que el tipo de escuela y, sorpresivamente, también el total de personas que habitan en la vivienda. Por otra parte, las correlaciones negativas son las más fuertes de todas.

⁴ Una complicación en el análisis es que hay variables que cuentan con diferentes niveles de medición, la mayoría son variables nominales y continuas, pero el nivel educativo es ordinal. Esta diferencia en las características de las variables nos obliga a optar por técnicas que permitan conocer la asociación entre las variables ordinales y las continuas. En este sentido, las correlaciones policóricas cuentan con la ventaja de poder calcular la relación entre diferentes tipos de variables (Ekström, 2011).

Tabla 5: Matriz de correlaciones policóricas

	Permanencia	Gastos adicionales	Sexo	Transición entre niveles	Tipo de escuela	Nivel educativo	Tot. Personas Viv	Edad
Permanencia	1							
Gastos adicionales	0.199	1						
Sexo	-0.094	-0.036	1					
Transición entre niveles	-0.441	0.009	0.028	1				
Tipo de escuela	0.148	-0.018	0.012	0.011	1			
Nivel educativo	-0.444	0.011	0.020	-0.120	-0.293	1		
Tot. Personas Viv	0.117	0.048	-0.013	-0.049	0.240	-0.244	1	
Edad	-0.449	0.013	0.020	0.207	-0.219	0.819	-0.174	1

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

La edad tiene la asociación más fuerte de todas las variables, arrojó un coeficiente de -0.449 , le sigue el nivel educativo y la transición entre niveles. Estas relaciones, a pesar de ser débiles, nos llevan a pensar en asociaciones que tienen coherencia teórica. Las relaciones con un mayor desarrollo teórico-empírico son los gastos adicionales, la edad y las transiciones. Los gastos tienden a reflejar los recursos con los que cuentan las familias, mientras que la edad ayuda a visualizar la importancia de la educación cuando compete con la entrada al mercado laboral o el inicio de una familia propia. Por último, las transiciones tienden a ser puntos de inflexión en la progresión escolar, además de que suelen representar cambios de normas y valores que promueven la desafiliación.

Por otra parte, se observa que las relaciones entre las variables independientes son débiles en general, aunque se destaca que el nivel educativo y la edad tienen una asociación muy fuerte de 0.819 . Esto tiene sentido porque a mayor edad los estudiantes tienen una progresión escolar que también va en aumento, siguiendo con las edades normativas de entrada y salida de cada nivel.

Los resultados que se derivan de los descriptivos hacen pensar que existe una posible asociación entre las variables teóricamente relevantes para este estudio. La Tabla 6 muestra los resultados de tres modelos consecutivos sobre la probabilidad de permanencia en los estudios durante el ciclo escolar 2020-2021. El primer modelo integra solo las características de los estudiantes, su sexo y edad; el segundo modelo incorpora además las cualidades de sus hogares, representadas por el número de personas en el hogar y los gastos adicionales que se destinan a la educación; el tercer modelo se orienta a conocer el efecto de las variables institucionales como el nivel educativo, si se encuentra en una transición entre niveles y el tipo de institución en la que estaba inscrito.

Lo primero que salta a la vista es que los gastos adicionales tienen un efecto positivo, dicho de otro modo, las oportunidades que tienen los estudiantes de mantenerse en la escuela en medio de la crisis sanitaria, aumentan en 58 por ciento por cada incremento de una desviación estándar en el índice de gastos adicionales. Estos resultados tienen dos implicaciones principales: en primer lugar, revelan que las familias que mantuvieron a los estudiantes dentro del sistema escolar contaron con suficientes recursos económicos para asumir gastos adicionales no contemplados o, en su defecto, tuvieron suficiente capacidad de endeudamiento para afrontar el cambio a la nueva forma de educación a distancia, es decir, pese a no tener los recursos disponibles en ese momento, tuvieron la capacidad de

endeudarse gracias a las características ocupacionales con las que cuentan sus integrantes; la segunda implicación es que muestra la importancia que estas familias otorgan a la educación, la cual es lo suficientemente alta como para reconfigurar los gastos en el hogar con la finalidad de que los estudiantes continúen con su educación.

Tabla 6: Modelos de regresión sobre la permanencia escolar^a

Permanencia	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
<i>Sexo</i>			
Mujer	1.31	1.29	1.27
Edad	0.83***	0.82***	0.84***
Tot. Personas Viv		0.97	0.95
Gastos adicionales		1.55***	1.58***
<i>Transición entre niveles</i>			
Sí			0.2***
<i>Tipo de escuela</i>			
Privada			1.02
<i>Nivel educativo</i>			
Media superior			0.68
Superior			0.58
Constante	168.82	208.98	513.37
Nt	6,882	6,882	6,860
BIC	1.63E+07	1.59E+07	1.45E+07
Pseudo R2	0.1476	0.1662	0.2369

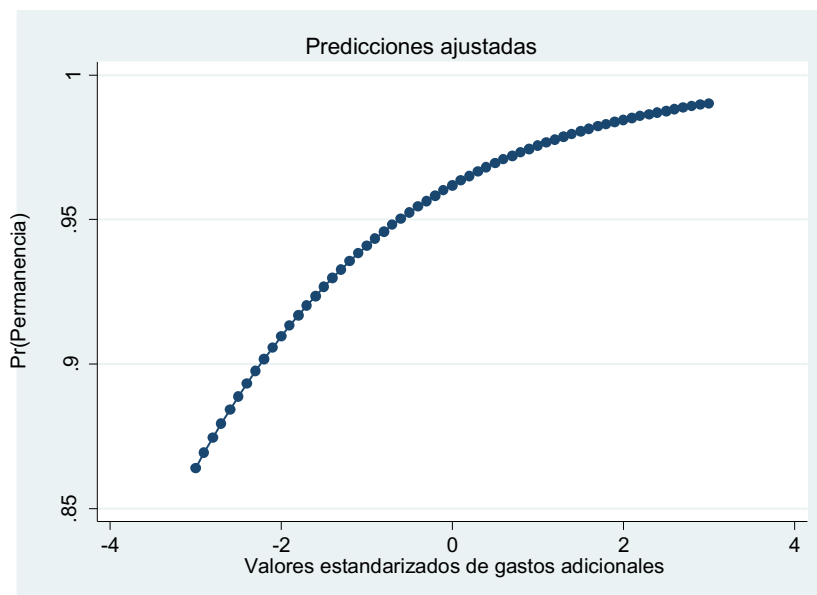
^a Jóvenes entre 3 y 29 años.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

La Figura 2 muestra las probabilidades estimadas de permanencia en la escuela de un estudiante al hacer variar los gastos adicionales, manteniendo todas las demás variables del modelo constantes en la media. Como se puede ver, las probabilidades estimadas de continuar en la educación crecen conforme aumenta el índice de gastos no contemplados. En este sentido, parece que la educación adquiere un papel fundamental en las estrategias de reproducción de la población, lo que hace que las familias inviertan una serie de recursos con la finalidad de que sus hijos se mantengan en la escuela.

Figura 2: Predicciones ajustadas según los gastos adicionales de las familias



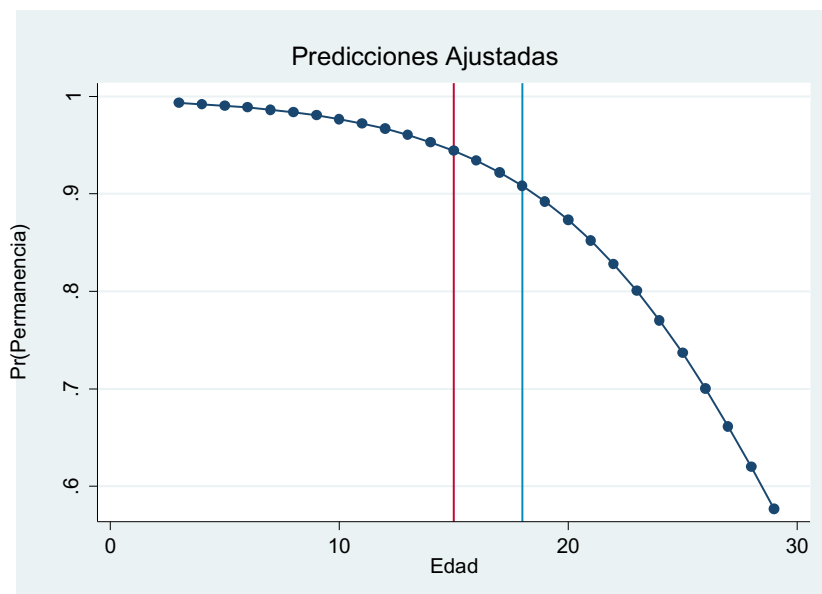
Fuente: elaboración propia con base en microdatos de ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

Por otra parte, estar en medio de una transición entre niveles educativos tiende a afectar de forma negativa la continuidad de los estudiantes en la escuela, lo que reduce en 20 por ciento los momios de mantenerse inscrito en el ciclo escolar actual. La edad mostró tener efectos negativos, lo que significa que con cada año adicional las posibilidades de seguir los estudios se acortan cada vez más.

La Figura 3 muestra las probabilidades estimadas por el aumento en la edad de los estudiantes, se mantienen el resto de las variables del modelo en la media. Asimismo, se colocan como referencia dos líneas verticales que presentan edades cruciales en el momento de la transición a distintos niveles educativos. La primera se coloca a los 15 años, que es la edad en la que usualmente los estudiantes pasan de la educación básica a la educación media superior. La segunda línea muestra a los estudiantes de 18 años al momento de ser encuestados, la cual se relaciona con la entrada a la educación superior. Si bien, a causa de las limitaciones de la información, es difícil conocer la edad exacta en la que se hacen las transiciones educativas, estas se consideran edades aproximadas de la entrada. Como se puede ver, a medida que avanza la edad de los estudiantes, las probabilidades de

mantenerse dentro de la escuela disminuyen, en especial a partir de los 15 y 18 años.

Figura 3: Predicciones ajustadas por edad



Fuente: elaboración propia con base en microdatos de ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

Lo anterior concuerda con las investigaciones que proponen un análisis longitudinal de las trayectorias educativas, dicha perspectiva tiende a analizar al estudiante como un agente que coexiste en “cuatro tiempos que corren paralelos: individual, familiar, institucional e histórico” (Millán, 2012, p. 40). En este sentido, es posible que a mayor edad, y en condiciones económicas como las derivadas por el Covid-19, la escuela compita con la entrada al mercado laboral de forma más intensa a la usual.

Es sorpresivo que a pesar de que el sexo, el nivel educativo, el tipo de escuela y el total de personas dentro de la vivienda son elementos teóricamente relevantes, estos no evidenciaron tener efectos significativos en el modelo. En sí mismo, esto es interesante, ya que implica que la ausencia de efectos significativos en el sexo de los estudiantes probablemente se deba a que, en términos concretos, la vivienda se convirtió en el espacio donde confluían trabajo y escuela. Esta configuración permitió que las mujeres, a las que con frecuencia se les asignan responsabilidades de reproducción del hogar, tuvieran la capacidad de intercalar entre el cuidado del hogar y la

escuela. Para el caso de los hombres, es necesario contrastar estas hipótesis con las características del mercado laboral y el tipo de ocupaciones a las que accedieron. Al cambiar el mercado laboral de presencial a distancia es posible que los jóvenes encontraran espacios que les permitieran seguir en la escuela y dedicarse al trabajo, teniendo horarios más flexibles y compartiendo recursos electrónicos para la escuela y el trabajo.⁵

Aunque el nivel medio superior es una de las transiciones más complicadas y en donde se manifiesta la desigualdad de oportunidades educativas con mayor claridad (Blanco, 2014a; Rodríguez, 2014; Solís, 2014), al parecer la crisis no tuvo efectos diferentes para estos estudiantes en comparación con los alumnos de educación básica o superior. Además, es interesante que, a pesar de que el tipo de escuela mostró tener relación con el origen social de los estudiantes, en este caso no tuvo efecto en la permanencia dentro de la escuela. Esto es especialmente interesante, pues muestra que el cambio en la mecánica educativa durante 2019-2021 fue tan particular y repentino que ninguno de los dos sistemas educativos, público y privado, estaba preparado para enfrentar de manera inmediata las demandas de plataformas a distancia y de organización de actividades en línea.

A manera de síntesis, conviene analizar la Tabla 7 que contiene las probabilidades de permanecer en la educación entre un estudiante con condiciones promedio y uno en situación desfavorable. Es interesante que un sujeto “promedio” tiene altas probabilidades de permanecer en la escuela, en su mayoría son cercanas a 100 por ciento, independientemente de la edad con la que cuenta. No obstante, un sujeto cuya familia tuvo un pobre gasto educativo, es hombre y, además, se encuentra en una transición educativa entre niveles, ve disminuidas sus probabilidades de permanecer en la escuela a lo largo de diferentes edades. Esto es especialmente notorio entre los 12 y los 18 años que representan las edades típicas de transición a la secundaria, la preparatoria y la universidad.

Tabla 7: Probabilidades estimadas de permanencia en la escuela 2020-2021

Condiciones	Edad					Promedio
	6	12	15	18	29	
Promedio	0.99	0.97	0.94	0.91	0.58	0.88
Desfavorables ^a	0.87	0.69	0.57	0.43	0.10	0.53

^a hombre; Gastos educativos bajo; en transición educativa.

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED 2020, INEGI (2021).

⁵ Esto es una hipótesis, ya que es posible que no todos los trabajos cambiaran su modalidad a distancia. Es necesario comprobar primero la configuración del mercado laboral y determinar la forma en que los trabajos manuales de baja calificación se transformaron con la pandemia.

Hasta ahora se ha expuesto la importancia que tienen los factores estructurales en la interrupción de los estudios y, en este contexto, la pandemia, lejos de ser una causa directa del abandono educativo, tuvo efectos indirectos en la estabilidad del mercado laboral, en los gastos que se dedicaron a la educación y en la capacidad de difundir información institucional sobre los procesos de ingreso y egreso en diferentes niveles.

CONCLUSIONES

El trabajo es un esfuerzo por exhibir el efecto que tiene una serie de condiciones en la permanencia y la interrupción de los estudios que deriva de la crisis sanitaria por Covid-19. Los resultados concuerdan con las investigaciones que explican que la falta de recursos económicos y culturales, aunada a los procesos de selección en las transiciones (en especial en la educación media superior), son elementos que dificultan el paso por la educación.

La crisis sanitaria es, sin duda, un parteaguas en términos del análisis de las desigualdades sociales y educativas, evidencia que la estratificación en términos económicos y culturales aun es un factor presente en el abandono de los estudios. En este sentido, los factores ligados al origen social de los estudiantes todavía tienen un peso sustantivo en la interrupción de los estudios. Los gastos adicionales que las familias hicieron con la finalidad de mantener a los estudiantes matriculados, manifiestan la importancia que tiene la educación para distintos sectores y que la disponibilidad de los recursos es un factor clave en contextos de incertidumbre, donde se tuvo que hacer un reajuste de los gastos familiares.

La transición entre niveles muestra que aun es importante en la interrupción de los estudios. Derivado de la situación sanitaria, las instituciones educativas tuvieron que enfrentar una serie de retos, sobre todo con aquellos estudiantes que iban a ingresar a un nuevo nivel educativo. Ante la falta de canales eficaces de comunicación y de la presencia de un contexto de incertidumbre en general, la información sobre los concursos de selección o los procesos de inscripción se vio afectado con fuerza, lo que hizo de las transiciones educativas un proceso más difícil del que normalmente es.

Aunque la crisis sanitaria llevó a varios estudiantes a interrumpir su trayectoria educativa, el efecto que tuvo complicó de manera indirecta la entrada a un mercado laboral aún más estratificado, y cambiando los mecanismos tanto de integración social dentro de las escuelas, como de difusión de información confiable durante las transiciones educativas.

Es interesante que, entre las principales razones por las que los estudiantes decidieron no inscribirse durante el ciclo escolar 2020-2021, se señalaron razones de autoexclusión, donde al parecer alcanzaron su meta educativa o encontraron desagradable seguir estudiando. Esto no necesariamente representa que los estudiantes consideren indeseable o improbable, en términos culturales, continuar con su educación (no es que los estudiantes rechacen la educación por no ser compatible con su sistema de valores sociales y culturales), sino que esa respuesta puede deberse a un mecanismo de preferencias adaptativas, donde, ante la imposibilidad de cambiar su situación, los jóvenes ajustan sus deseos a sus posibilidades objetivas como un mecanismo de reducción de disonancia cognitiva y de la frustración, lo que los lleva a encontrar múltiples ventajas en la interrupción de sus estudios (Elster, 2016, p. 25).

Lamentablemente, la base de datos de la ECOVID-ED cuenta con pocos indicadores de relevancia teórica. Con los datos de la encuesta es imposible calcular un indicador de recursos (económicos o culturales) que pueda dar cuenta de diferentes estratos socioeconómicos. Asimismo, algunas variables clave como la educación de los padres o su estatus ocupacional se omitieron, lo que dificulta conocer el papel de la expansión de la oferta y demanda educativa como elementos que influyen en la reproducción de la desigualdad educativa (Raftery y Hout, 1993; Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007).

Otra de las limitantes es que algunas de las preguntas solo se hicieron para los estudiantes que interrumpieron sus estudios, esto constriñe la variabilidad de las respuestas, lo que podría generar dos tipos de sesgos en el análisis de los resultados: i) pensar que las características que comparten son una causa y ii) asumir que la relación entre la variable dependiente y las independientes presente en ese sector se aplica a toda la población (Geddes, 2003, p. 132–133).

Por último, aun queda pendiente investigar varias relaciones teóricas interesantes, sobre todo entre los factores que en este trabajo no arrojaron efectos significativos. Es necesario poner énfasis en las características específicas que tuvo la pandemia en la experiencia de aislamiento y su relación con la desigualdad.

ANEXO METODOLÓGICO

La regresión logística es parte de los modelos lineales generalizados, es decir, las variables independientes se especifican de forma lineal o aditiva, pero transforma el vínculo lineal en un vínculo binomial, por lo que respeta

el rango limitado de la variable dependiente (0 y 1) (Cramer, 2003). De esta forma se transforma una parte de la ecuación de regresión y se obtiene una que está en función del logaritmo natural de la probabilidad de éxito sobre la probabilidad de fracaso (comúnmente conocido como *lógito*).

Por desgracia, la interpretación de los resultados es poco intuitiva al utilizar el *lógito*, por lo que usualmente se hace una transformación en la ecuación de regresión para que los resultados se puedan interpretar a través de la razón de momios. Así, el aumento o la disminución de los efectos se da de manera multiplicativa, lo que puede interpretarse como incrementos o decrementos porcentuales (Agresti, 2007, p. 104).

La ecuación de regresión completa se modeló de la siguiente manera:

$$\ln \left(\frac{p_i}{1 - p_i} \right) = \beta_0 + \beta \text{ Sexo} + \beta \text{ Edad} + \beta \text{ Nivel educativo que cursa} + \beta \text{ Total de personas que viven dentro de la vivienda} + \beta \text{ Índice de gastos adicionales derivados del Covid-19 para la educación} + \beta \text{ Condición pública/privada de la escuela} + \beta \text{ Transición educativa.}$$

$\ln \left(\frac{p_i}{1 - p_i} \right)$ es el logaritmo natural de la razón de los momios de terminar el ciclo anterior y estar inscrito en el ciclo escolar actual frente a no estar inscrito (permanecer en el sistema educativo frente a interrumpir los estudios). Es la variable dependiente del modelo, por lo que toma el valor de “0” cuando los estudiantes interrumpieron los estudios y de “1” cuando se mantuvieron inscritos.

- Sexo es una variable dicotómica en donde se consideraron hombre y mujer como mutuamente excluyentes. Las observaciones toman el valor de “1” cuando el entrevistado es hombre y “0” cuando es mujer.
- Edad es una variable continua que representa la edad de los estudiantes al momento de encuestarlos, puede ir desde tres hasta los 29 años.
- Nivel educativo que cursa es una variable ordinal que muestra el último nivel educativo que aprobaron los estudiantes y los clasifica en tres categorías: Educación básica (que condensa a los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria), Educación media superior (que contiene a escuelas preparatorias y técnicos con secundaria concluida) y Educación superior (que condensa a los técnicos superiores universitarios, licenciaturas y posgrados).
- El total de personas que viven dentro de la vivienda es una variable continua.

- El índice de gastos adicionales que derivan del Covid-19: la variable se creó a partir de una matriz de correlaciones tetracórica entre siete de los ocho *ítems* que se encuentran en la encuesta. La compra de una ficha de internet o la recarga telefónica, con la finalidad de responder a las clases virtuales, tiene una correlación negativa con el resto de los gastos adicionales, lo que creó una matriz positiva, pero semidefinida. Esto acarrea una serie de problemas en el análisis, principalmente porque la creación de eigenvalores negativos derivados de una matriz de correlaciones que busca encontrar el factor común en las varianzas es contraintuitivo, esto se debe a que las sumas de cuadrados son cantidades positivas, lo que lleva a una estimación sesgada de la varianza común (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2021). Así, se decidió quitar este *ítem* del análisis y se obtuvo una matriz definida y con un eigenvalor por encima de 1, lo que permite calcular un factor único que condense los gastos inesperados que asumieron las familias para que sus integrantes continuaran dentro de la escuela. En general, los valores derivados de la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) arrojan valores por encima de 0.60, lo que es aceptable para el estudio. Se estandarizó la variable de forma que la media fuera cero y cada unidad representara una desviación estándar.
- La condición pública/privada de la escuela de procedencia puede adquirir dos valores que se consideran excluyentes. Haber asistido a una escuela pública en el ciclo escolar inmediato anterior hace que la observación tome el valor de “1”, mientras que haber asistido a una escuela privada lo hace tomar el valor de “0”.
- La variable de transición educativa es una variable dicotómica que representa la situación en la que se encuentran algunos de los estudiantes de la muestra. Asume el valor de 1 cuando el último grado que concluyeron es también el último grado de un nivel educativo n , esto hace que la inscripción al siguiente ciclo escolar sea en un diferente nivel educativo $(n + 1)$.

Cuadro 1: Reclasificación de las causas de interrupción derivadas del Covid-19 y no derivadas de él para la conclusión del ciclo escolar 2019-2020

Factores	No conclusión ciclo 2019-2020	Covid-19
Económicos	Carencia de computadora/ otro dispositivo	13.00
	Alguien perdió su trabajo o se redujeron los ingresos	16.49
Institucionales	Perdió contacto con sus maestros	21.16
	La escuela cerró definitivamente	14.89
	Clases a distancia poco funcionales	11.34
Apoyo familiar	Padres y tutores no pudieron estar al pendiente	10.76
Covid-19	Estudiante enfermó de Covid-19	0.15
	Familiar enfermó o falleció por Covid-19	0
Otro	Otro	12.21
Factores	No conclusión ciclo 2019-2020	No Covid-19
Económicos	Falta de dinero o recursos	21.70
	Tenía que trabajar o entró a trabajar	16.25
Institucionales	Reprobó materias o bajo aprovechamiento	14.40
	No había escuela, no había cupo	1.69
	Problemas personales con profesores o compañeros	3.76
Apoyo familiar	Familia o padres no lo dejaron seguir estudiando	4.86
	Dedicarse a quehaceres del hogar o cuidado de un familiar	0
	Se unió, casó o embarazó	3.61
Autoexclusión	Logró su meta educativa	0
	No quiso, no le gustó estudiar	13.39
Otro	Otro	20.35

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED, INEGI (2021).

Cuadro 2: Reclasificación de las causas de interrupción derivadas del Covid-19 y no derivadas de él para la inscripción en el ciclo escolar 2020-2021

Factores	No inscripción ciclo 2020-2021	Covid-19
Económicos	Carencia de computadora/ otro dispositivo	17.18
	Padres o tutores perdieron empleo o cerró el lugar de trabajo	19.82
Institucionales	La escuela cerró definitivamente	15.11
	Clases a distancia poco funcionales	20.88
Apoyo familiar	Padres y tutores no pudieron estar al pendiente	3.41
Covid-19	Estudiante enfermó de Covid-19	1.83
	Familiar enfermó o falleció por Covid-19	2.02
Otro	Otro	19.74
Factores	No inscripción ciclo 2020-2021	No Covid-19
Económicos	Falta de dinero o recursos	15.33
	Tenía que trabajar o entró a trabajar	18.79
Institucionales	Reprobó materias o bajo aprovechamiento	1.68
	No había escuela, no había cupo	2.19
	Está muy pequeño(a), recién inicia el preescolar	5.59
	Problemas personales con profesores o compañeros	0.39
Apoyo familiar	Familia o padres no lo dejaron seguir estudiando	0.32
	Dedicarse a quehaceres del hogar o cuidado de un familiar	2.68
	Se unió, casó o embarazó	10.82
Autoexclusión	Logró su meta educativa	16.64
	No quiso, no le gustó estudiar	18.88
Otro	Otro	6.70

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ECOVID-ED, INEGI (2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agresti, A. (2007). "An introduction to categorical data analysis". En *Wiley-Inter-science*, vol. 13, num. 4. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1750-4910.2003.tb00520.x>
- Arellano Esparza, C. A. y Ortiz Espinoza, Á. (2022). "Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la Covid-19". En *Iconos*, 26(74), 33–52. Disponible en <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>
- Astin, A. W. (1984). "Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education". En *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Astin, A. W. (1999). "¿Es en verdad 'Buena' la tasa de retención en su institución?" En *Revista de la Educación Superior*, 28(111), 1–12.
- Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., y De Luca, D. (2017). "Social origins, relative risk aversion and track choice". En *Acta Sociologica*, 000169931772987. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0001699317729872>
- Barone, C., Schizzerotto, A., Abbiati, G., y Argentin, G. (2017). "Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment". En *European Sociological Review*, 33(1), 84–86. Disponible en <https://doi.org/10.1093/esr/jcw050>
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*.
- Blanco, E. (2014a). "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida". En Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (Eds.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE.
- Blanco, E. (2014b). "La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México". En *Papeles de población*, 20(80), 249–280. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252014000200009&script=sci_arttext#footnote-256139-2-backlink
- Boudon, R. (1974). *La desigualdad de oportunidades educativas. La movilidad social en las sociedades industriales*. Editorial laia/Barcelona.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1979). *La reproducción*. Fontamara.
- Bracho, T. (1995). "Gasto privado en educación. México, 1984-1992". En *Revista Mexicana de Sociología*, 57(2), 91–119.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). "Explaining Educational Differentials". En *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. Disponible en <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R. y Yaish, M. (2006). "Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making". En Morgan, S., Grusky, D. y Fields, G. (Eds.), *Mobility and*

inequality:Frontiers of Research in Sociology and Economics. 232–258. Stanford University Press.

Bustos Romero, O. (2000). “Los sujetos de la educación superior”. En *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*. 161–174). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P., y González Afonso, M. (2006). “El problema del abandono de los estudios universitarios”. En *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171–203.

Cabrera, M. de los Á. (2013). “Consideraciones en torno a egresados , titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena”. En *Reencuentro*, 66, 58–66.

Carrillo Flores, I. (1990). *La deserción en educación superior. Un marco de referencia conceptual*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cervini, R. (2013). *El “efecto escuela” en países de América Latina: Reanalizando los datos del SERCE*. 1–12.

Cervini, R., Dari, N. y Atorresi, A. (2014). “Maestro , aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 105–137. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art6.pdf>

Cramer, J. S. (2003). *Logit models from economics and other fields*. Cambridge University Press.

D’Alessandre, V. (2014). *Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_20_ninis_v1.pdf

De Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F. y Hernández Saldaña, I. (2011). “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. 40(160), 29–50.

DGPPYEE-SEP (2019). *Lineamientos para la Formulación de Indicadores*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-Secretaría de Educación Pública (DGPPYEE-SEP). Disponible en https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx%0Ahttps://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf

Ekström, J. (2011). *A Generalized Definition of the Polychoric Correlation Coefficient*. UCLA Department of Statistics Papers, 24. Disponible en <https://escholarship.org/uc/item/583610fv>

Elster, J. (2016). “Sour Grapes”. In *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents* (Cambridge). Cambridge University Press.

England Bayrón, C. (2012). “Teoría Social Cognitiva y teoría de retención de Vinet Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios”. En *Revista Griot*, 5(2007), 28–49.

Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?* Cambridge University Press.

García-Castro, G. y Bartolucci, J. (2007). “Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267–1288.

Geddes, B. (2003). “How the Cases You Choose Affect the Answers You Get: Selection Bias in Comparative Politics”. En *Paradigms and Sand Castles: Theory Building and Research Design in Comparative Politics*. 89–139. The University of Michigan Press.

Hernández Bringas, H. H. (2015). “Los estudiantes de licenciatura de la UNAM: características sociodemográficas y diferencias socioculturales”. En *Jóvenes estudiantes@unam.mx Realidades y Representaciones de l@s estudiantes de licenciatura*. 22–49. Miguel Ángel Porrúa.

Hernández Santiago, M. A. (2005). *Estudio de las características que condicionan el rezago escolar en la materia de anatomía y fisiología del sistema nervioso de la Facultad de Psicología de la UNAM*. UNAM Facultad de Psicología.

INEGI (2020). *Encuesta Telefónica sobre COVID-19 y Mercado Laboral*.

INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED)*.

Jackson, M. (2013). “How is inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and secondary Effects”. En *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. 1–33.

Légorreta Carranza, Y. (2001). “Factores Normativos que obstaculizan el egreso y la titulación”. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*.

Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2021). “Not Positive Definite Correlation Matrices in Exploratory Item Factor Analysis: Causes, Consequences and a Proposed Solution”. En *Structural Equation Modeling*, 28(1), 138–147. Disponible en <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1735393>

Lozano Medina, M. (2012). *Políticas Compensatorias en Educación Superior :Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores El caso de la UPN-A*. Universidad Nacional Autónoma de México.

MEJOREDUE (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México Principales hallazgos*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUE).

Millán Ríos, V. (2006). *Trayectorias académicas de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: Egreso y Abandono, un Análisis de Cohorte*. El Colegio de México.

Millán Ríos, V. (2012). *Demonio de Maxwell o Institución de Educación Superior Eficaz*. El Colegio de México.

Miller Flores, D. (2009). “Trayectorias escolares y Beca del Pronabes: una mirada comparada desde las Unidades y las Divisiones de la UAM”. En *Reencuentro*, 55, 24–33. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34012024005.pdf>

Morgan, S. (2012). “Models of College Entry in the United States and the Challenges of Estimating Primary and Secondary Effects”. En *Sociological Methods & Research*, 41(1), 17–56. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0049124112440797>

Muñiz Martelón, P. E. (1997). *Trayectorias Educativas y Deserción Universitaria en los Ochenta*. (ANUIES).

Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo De Cepeda, P. y Borrani, C. (1979). “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35.

Peng, S. S. y Feters, W. B. (1978). “Variables Involved in Withdrawal During the First Two Years of College : Preliminary Findings from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972”. En *American Educational Research Association*, 15(3), 361–372.

Pérez Franco, L. (2001). “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*.

Raftery, A. E. y Hout, M. (1993). “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975”. En *Sociology of Education*, 66(1), 41. Disponible en <https://doi.org/10.2307/2112784>

Ramírez García, R. G. (2013). “¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?” En *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. 27–61. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Rodríguez Lagunas, J. y Leyva Piña, M. A. (2007). “La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar”. En *El Cotidiano*, 22(142), 98–111.

Rodríguez Rocha, E. (2014). “El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México”. En *Revista Latinoamericana de población*, 8(15), 119–144.

Rodríguez Rocha, E. (2015). *El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas*. El Colegio de México.

Rodríguez Rocha, E. (2016). “El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México”. En *Estudios Sociológicos*, 34(102), 639–664.

Romo López, A. y Fresán Orozco, M. (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*.

Romo López, A. y Hernández Santiago, P. (2006). “Deserción y Repitencia en la Educación Superior en México”. En *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina* (p. 380). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Schmelkes, S. (2000). “La calidad de la educación y gestión escolar”. En *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. 125–135. Secretaría de Educación Pública (SEP).

Shavit, Y., Yaish, M. y Bar-Haim, E. (2007). “The Persistence of Persistent Inequality”. In *From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. 37–57. The University of Chicago Press. Disponible en <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). “Orígenes Sociales. Instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior”. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1103–1136. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Solís, P. (2013). “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”. En *Estudios Sociológicos*, 31(número extraordinario), 63–95. Disponible en <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Solís, P. (2014). “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”. En Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (eds.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. 71–106. INEE.

Solís, P. (2018). “La transición de la secundaria a la educación media superior en México el difícil camino a la cobertura universal”. En *Perfiles Educativos*, 40(159), 66–89.

Solís, P. y Blanco, E. (2014). “La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general”. En *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. 21–37. INEE.

Solís, P. y Brunet, N. (2013). “Estructuración por edad del proceso de estratificación social en México”. En *Revista Latinoamericana de población* (13), 29–59.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las cuasas del abandono y su tratamiento*. ANUIES-UNAM, Cuadernos de planeación universitaria.

RESUMEN CURRICULAR DEL AUTOR

Daniel Alejandro Márquez Jiménez

Es licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Obtuvo su maestría y doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Ha participado en varios encuentros internacionales presentando trabajos sobre desigualdad, entre ellos: *The Tsukuba-Latin America Online Exchange 2022* y el taller COLMEX y SCRIPTS en colaboración con la *Freie Universität Berlin*. Sus líneas de investigación son las desigualdades de oportunidades educativas y en servicios de salud. Actualmente es profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México, campus Nezahualcóyotl.

Dirección electrónica: dmj_08@outlook.com

Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-7754>

Artículo recibido el 22 de septiembre de 2023 y aceptado el 24 de abril de 2025

Publicado el 03 de julio de 2026