



Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados

Pandemic, Lag and School Dropout: Their Associated Factors

Adriana Carro Olvera^a  Alfonso Lima Gutiérrez^a  

^a Universidad Autónoma de Tlaxcala. Centro de Investigación Educativa. Av. Universidad n.º 1, La Loma Xicohtécatl, 90070 Tlaxcala de Xicohtécatl, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de febrero de 2022

Aceptado el 18 de julio de 2022

Publicado el 02 de septiembre de 2022

Palabras clave:

rezago educativo

abandono escolar

pandemia

educación a distancia

ARTICLE INFO

Article history:

Received February 23, 2022 Accepted

July 18, 2022

Published September 02, 2022

Keywords:

school lag

school dropout

pandemic

distance education

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo conocer los factores asociados con el rezago y abandono escolar en la educación básica del estado de Tlaxcala, México, durante la crisis sanitaria. La investigación se realizó con una metodología cuantitativa descriptiva con unidades de análisis asociadas al abandono escolar, en el contexto de la pandemia del COVID-19. La información se obtuvo a través de una encuesta en línea aplicada a 840 docentes de todos los niveles y modalidades educativas. Los resultados reflejan una disminución en la matrícula escolar, dificultad para mantener la participación y comunicación con los alumnos, y un efecto socioeconómico y socioemocional adverso en la mayoría de población escolar, acompañado de limitaciones para la disposición y el uso de equipamiento y materiales educativos.

ABSTRACT

This article has as objective to explore the associated factors regarding school lag and dropout during the health crisis in basic education in Tlaxcala, Mexico. This research was carried out using a quantitative descriptive methodology with analysis units associated to school dropout in the COVID-19 pandemic context. The information was obtained through an online survey applied to 840 teachers from all levels and educational modalities. The results reflect a decrease in school enrollment and the difficulty to keep the participation and communication with students, as well as an adverse socio-economic and socio-emotional effect in most of the school population along with the limitations in arrangement and use of educational equipment and materials.

© 2022 Carro Olvera & Lima Gutiérrez. CC BY-NC 4.0

Introducción

La pandemia recrudesció la complejidad de las desigualdades educativas preexistentes. El mundo, el país y las entidades federativas han presenciado situaciones de rezago y abandono escolar en las que los más afectados han sido los que ya se encontraban en situación de desventaja. En el planeta, 1600 millones de alumnos dejaron de asistir a la escuela para continuar con su educación desde sus hogares (Ortega, 2020); de ellos, 1184 millones resultaron afectados por alguna limitante (CEPAL & UNESCO, 2020). En América Latina, más de 165 millones de estudiantes en veinte países se vieron perjudicados, y en México la cifra sumó 37 millones, de los cuales aún no se sabe cuántos regresarán alguna vez a la escuela (Acevedo et al., 2020). Según expertos, el rezago del aprendizaje junto con el abandono escolar ante el cierre de escuelas puede ocasionar, en un lapso promedio de cinco a siete meses, la pérdida de entre 0,6 y 0,9 años de escolaridad (García, 2020).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) argumenta que los sistemas educativos de América Latina

ya se caracterizaban por una alta exclusión. Antes de la crisis sanitaria, aproximadamente 7,7 millones de niños y jóvenes de entre 6 y 17 años no asistían a la escuela, al igual que el 18 % de los jóvenes entre 15 y 17 (Acevedo et al., 2020). En consecuencia, “se espera que las brechas de aprendizaje y logro educativo entre los estudiantes con diferentes contextos sociodemográficos se amplíen” (Banco Mundial, 2020, p. 7). En México, a raíz del cierre de las escuelas, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI – (2021) encontró que 740 000 mexicanos entre los 3 y los 29 años no concluyeron el grado escolar en que se encontraban matriculados, y solo el 3 % señaló que fue por causas ajenas a la pandemia.

Acevedo et al. (2020) señalan que, además de los daños más evidentes de la pandemia (fallecidos y contagiados), el confinamiento al cual se recurrió condujo a riesgos para los estudiantes, principalmente en cuanto a la salud nutricional, mental y física de ellos y de sus familias: 1) por la suspensión de la alimentación escolar diaria que recibía una gran parte de la población estudiantil; 2) por el mie-

do al COVID-19 y el estrés del distanciamiento social, que incrementaron la incidencia e intensidad de la ansiedad y la depresión entre alumnos; y 3) por el aumento en el riesgo de violencia, al pasar el día en entornos potencialmente menos seguros que la escuela. Gortazar (2020) afirma que la desconexión de miles de alumnos de la escuela pudo incrementar significativamente la desafección, y que es posible que el abandono virtual termine siendo abandono real, con consecuencias educativas de mayor rezago escolar, además de otras más complejas de naturaleza económica, social y política a corto, mediano y largo plazo.

Ante ese escenario es pertinente identificar los efectos de la crisis sanitaria en la educación, en los contextos regionales. Según Ugalde y Balbastre (2013), son representativos los casos específicos que puedan ser analizados con metodologías cuantitativas que posibiliten inferir hallazgos generalizables de los resultados, lo cual significa una oportunidad para aportar algunas reflexiones que permitan desde un ámbito inmediato ofrecer alternativas. Por esta razón, el objetivo de este artículo es conocer el efecto en los factores asociados con el rezago y el abandono escolar en la educación básica del estado de Tlaxcala, México, durante la crisis sanitaria del COVID-19.

Referente teórico

El abandono escolar

El abandono escolar se entiende como la salida de la escuela por parte del estudiante, sin haber superado los requisitos mínimos establecidos para conseguir la titulación vinculada a dicha etapa (Márquez & Gualda, 2013). Hernández y Alcaraz (2018) sostienen que este problema se desarrolla debido a que el alumno no termina su proceso formativo, lo cual se traduce en el hecho de dejar atrás la vida y dinámica académico-social en instituciones de educación formal. Es una problemática ocasionada por factores sociales, pedagógicos, económicos, políticos, sociales, familiares, ambientales y de salud, que llevan a los estudiantes a alejarse del sistema educativo (Pachay & Rodríguez, 2021).

En el contexto actual de la pandemia en México, la Secretaría de Educación Pública –SEP– (2020a, párr. 3) lo ha identificado como lo que ocurre “cuando los estudios dejan de ser prioridad para las y los alumnos debido a factores externos y a la necesidad de cumplir con otro tipo de necesidades, fundamentalmente económicas”. Al respecto, cabe señalar el riesgo de abandono ante la crisis sanitaria no solo se presenta por la escasez de recursos financieros, sino también por haber perdido las motivaciones que impulsan el deseo en el estudiante de continuar con su formación (Casanova, 2020).

Pachay y Rodríguez (2021) definen esta condición como el abandono de actividades académicas derivado de situaciones de salud, en este caso el confinamiento generado por la pandemia del COVID-19. Muchos niños, niñas y adolescentes dejaron de estudiar a corto y mediano plazo debido a la pérdida de familiares, a la falta de sustento para el hogar, a la escasez de recursos para alimentación y servicios básicos, al desempleo, la carencia de tecnología, entre otros, pero es obvio que el ausentismo en un muy alto porcentaje se convierte en la ausencia del abandono escolar definitivo (Márquez & Gualda, 2013).

En un futuro, esta decisión traerá afectaciones a la calidad de vida de los educandos más vulnerables y sus familias, lo que ampliará las brechas educativas y sociales.

Así, en este contexto, para fines de este trabajo, el abandono escolar se entenderá como la salida definitiva del alumno del sistema educativo, debido a causas derivadas de condiciones económicas, familiares, de salud y emocionales, como las provocadas por la crisis sanitaria del COVID-19.

Rezago escolar y pandemia

El rezago escolar es interdependiente del abandono escolar; es consecuencia y causa a la vez. El abandono genera rezago educativo, y este a su vez desincentiva la continuación de los estudios en muchas familias. Antes de la pandemia, el rezago escolar se definía como un indicador para medir la pobreza. Representaba una carencia de la población de más de quince años que no cuenta con educación básica obligatoria ni asiste a un centro de educación formal (CONEVAL, 2022). En el mismo sentido, el rezago educativo en México es la condición de atraso en la que se encuentra la población de quince años o más que no ha culminado los estudios básicos (Mérida & Acuña, 2020). Compañ (2020) argumenta que el rezago educativo presente en las personas con un alto índice de desigualdades económicas no tiene solo que ver con un acceso deficiente al servicio, sino también con el hecho de renunciar definitivamente a él y a los beneficios que puede traer a su bienestar, como la seguridad alimentaria brindada en los centros educativos, donde algunos estudiantes reciben su primer y único alimento diario.

El rezago escolar en México como consecuencia de la pandemia se ampliará a realidades de desigualdad preexistentes en aquellas regiones con un índice alto de pobreza, originada por diversas carencias sociales que impiden la continuidad de la educación a distancia. Lo anterior significa que la educación no es igual para todos, que hay brechas en el aprendizaje: la población pobre se enfrenta a la posibilidad de no contar con acceso a la educación y, en caso de que lo tenga, a no acceder a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que genera un rezago (Pérez, 2020). El fenómeno, entonces, si bien es multicausal, en el contexto de crisis actual se asociará con el limitado acceso a los dispositivos electrónicos y a internet; esto, debido a que las condiciones en que se desarrollan los estudiantes presentan pobreza ya sea moderada o extrema.

El rezago escolar tuvo implicaciones también para los padres y madres de familia sin los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos en su formación a distancia con la estrategia “Aprende en casa”. Sobre todo en las regiones marginadas y en los hogares vulnerables, estas nuevas responsabilidades se sumaron a la de salir a trabajar y/o cuidar de los hijos (Casanova, 2020). La disposición de herramientas tecnológicas, tanto para docentes como para estudiantes, está determinada por la zona en que se desenvuelven (rural o urbana) y por el índice de pobreza (Portillo et al., 2020).

El abandono escolar, a mediano y largo plazo, tendrá un efecto directo en el rezago educativo, que puede provocar una generación perdida a causa del COVID-19. El

objetivo, según UNICEF (2020), es evitar esto a toda costa. La interrupción de la escolarización, que aumenta la posibilidad de la deserción, traerá a futuro dificultades para encontrar empleo y el aumento de la violencia, la pobreza, problemas de salud mental y la morbilidad a largo plazo (Banco Mundial, 2020).

Los factores asociados al rezago y abandono escolar en la pandemia

CEPAL y UNESCO (2020) identificaron cinco tipos de factores asociados al abandono y rezago escolar en el contexto de la pandemia: los socioeconómicos; los de formación y actualización docente y directiva; los de infraestructura; los relativos a la práctica educativa (como la planeación y la evaluación); y los derivados de efectos socioemocionales.

1) La condición económica está altamente vinculada con el rezago y el abandono escolar. La disminución o pérdida de ingresos por condiciones laborales inestables a raíz de la pandemia trajo como consecuencia que fuese más difícil cubrir los gastos de la educación, razón que provocó inasistencia escolar. Una segunda consecuencia de este fenómeno fue la incorporación de infantes y adolescentes al campo laboral, para apoyar al sustento económico de su hogar (Acevedo et al., 2020); una gran parte de ellos nunca regresará a las aulas. De hecho, estimaba que entre 109 000 y 326 000 niños y adolescentes en México ingresarían al mercado laboral como consecuencia de la pandemia (García, 2020). Es probable que la crisis económica obligue a los hogares más pobres a reducir su inversión en capital humano, retirando a los niños del colegio, cambiándolos a otros más económicos o disminuyendo los gastos en alimentación (Banco Mundial, 2020). Así como el ingreso promedio de los hogares disminuyó, se generaron gastos adicionales derivados de la educación a distancia: en México, el 28 % de las familias tuvo que invertir en la adquisición de teléfonos inteligentes; el 26 %, en internet; el 21 %, en adaptar un espacio para el estudio; y el 14 %, en la compra de una computadora (INEGI, 2021).

Otro impacto de la pandemia en los alumnos es el aumento en la inseguridad alimentaria. El cierre de las escuelas implicó en muchos casos la interrupción o suspensión de los programas de alimentación escolar. Estos programas asistenciales beneficiaban a 85 millones de niños en América Latina; para 10 millones de ellos, la comida que recibían en la escuela era la fuente principal de alimento (García, 2020).

Reimers y Schleicher (2020) destacan como prioridad educativa, en respuesta a la crisis originada por la pandemia, la garantía de la prestación de servicios sociales y de alimentación a los estudiantes. Sin embargo, las acciones de política educativa actual en México no consideran las condiciones económicas y alimentarias de las poblaciones desfavorecidas, por lo menos no hasta el momento en que se escriben estas líneas. La desaparición del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en el año 2021 y la indefinición de las acciones para sustituirlo es una situación que afecta la alimentación de los alumnos que permanecían en sus escuelas durante la jornada ampliada. De acuerdo con UNICEF (2020), el 45 % de los niños y jóvenes carece como mínimo de una de las siguientes necesidades básicas: nutrición, educación, asistencia médica, saneamiento y servicios de protección social.

2) Los procesos de formación docente y directiva para la educación a distancia son un factor asociado que no era tan visible previo a la pandemia por el tipo de enseñanza presencial. La crisis sanitaria evidenció la existencia de obstáculos y carencias formativas y de competencias digitales de los docentes para mudar su práctica profesional de lo presencial a lo virtual, lo cual desalentó a muchos alumnos a la hora de recibir las clases en sus hogares. Al inicio de la pandemia, en México se capacitó a los docentes en el desarrollo de habilidades digitales, metodologías de enseñanza y aprendizaje a distancia y atención socioemocional; sin embargo, esto respondió más a una situación de emergencia que a una estrategia formativa para delimitar una nueva forma de desarrollar las actividades docentes a futuro. Como afirman Mérida y Acuña (2020), la educación virtual debe pensarse desde estas miradas más como un apoyo extra a la presencial y como sucesión de la modalidad educativa pospandémica.

En informes conjuntos de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, varios países dieron a conocer que tenían previsto introducir cambios al reabrir las escuelas para la educación presencial: el 23 % de los países prevé contratar a más docentes, el 23 % incrementará el tiempo de clase, el 64 % establecerá programas de recuperación, el 32 % introducirá programas de aprendizaje acelerado, y el 62 % adaptará el contenido de los planes de estudios (UNICEF, 2020).

3) El problema de los materiales y el equipamiento para la educación a distancia está muy asociado al factor anterior. Más del 90 % de docentes adoptó la educación a distancia durante la pandemia, y a esta tuvo acceso menos de un 70 % de los estudiantes. Los hogares vulnerables durante la pandemia registraron poca accesibilidad a dispositivos, así como escasa conectividad; además, en caso de que la hubiera, no se utilizaba del todo para fines educativos (Acevedo et al., 2020). La televisión fue un recurso muy empleado en la educación a distancia; sin embargo, solo el 62 % de los estudiantes de todo el mundo tuvo acceso a ella. Por otra parte, solo el 24 % de los alumnos cuentan con servicio de internet, lo que refleja la desigualdad económica y la brecha digital a causa de la pandemia (UNICEF, 2020). En otras palabras, la exclusión educativa se hizo patente al no dar oportunidad a todos, principalmente a los que ya enfrentaban adversidades y estaban con un pie afuera de la educación formal.

La situación en México no es muy distinta. El 92,5 % de los hogares disponía de televisión con señal abierta, y solo el 45,9 % con canales restringidos mediante un costo. El 44,3 % contaba con computadora y el 56,4 % tenía acceso a internet, pero con gran diferencia entre las zonas urbanas (73,1 %) y rurales (40,6 %) (INEGI, 2019). Respecto a internet, el 70,1 % se considera usuario: de este porcentaje, el 61 % lo utiliza desde su casa; el 40,9 %, desde un cibercafé; el 24,8 %, desde la escuela; el 29,3 %, desde el trabajo; y el 10,6 %, desde su dispositivo móvil. Sobre el uso de los equipos, solo el 44,6 % de los usuarios utilizaba la computadora como herramienta de apoyo escolar.¹

1 El estudio de Carro y Lima (2017) sobre el uso de la web en estudiantes de educación secundaria identificó que el 79 % de los jóvenes ingresaba a internet con fines de entretenimiento; el 51,6 %, para conectarse mediante redes sociales digitales; y el 27,4 %, a sitios de música y videos. Solo el 8 % lo empleaba para tareas. De este último porcentaje, solo el 21 % lo hacía regularmente de manera autodidacta y solo el 25,8 % empleaba tutoriales de manera permanente para sus aprendizajes.

4) Los procesos de planeación y evaluación educativa tuvieron que transitar de la modalidad presencial a la virtual. Durante la emergencia sanitaria por el COVID-19, la Secretaría de Educación Pública (2020b y 2020c) implementó la estrategia televisiva “Aprende en casa”, diseñada a partir de los contenidos de los libros de texto del alumno, para continuar con la prestación de servicios educativos de acuerdo al plan y los programas de estudio vigentes (SEP, 2020d).

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública del Estado y la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala² (SEPE-USET, 2020a) alinearon sus acciones para la planeación de la estrategia nacional “Aprende en casa”. Así, se sugirió al docente que tomara en cuenta las necesidades de sus alumnos, las características de la comunidad escolar y los recursos didácticos disponibles para realizar su plan de actividades. La Dirección General de Televisión Educativa, Canal Once y Televisión de Tlaxcala adicionaron materiales y contenidos para preescolar, primaria y secundaria, con herramientas de Google for Education y YouTube. Mediante estas acciones se trataron de concluir los objetivos del ciclo escolar.

Sobre el segundo aspecto —la evaluación—, es necesario recordar que la reprobación ha sido históricamente uno de los factores más relevantes ligados al abandono y rezago educativo, y al inicio de la pandemia se lo observó como un tema urgente de atención. Una de las estrategias que se propone para combatir el abandono escolar es la promoción de los estudiantes para evitar que aumente la tasa de repetición y el consecuente abandono prematuro (Banco Mundial, 2020). La SEP en el país y la SEPE-USET en el estado de Tlaxcala establecieron la promoción automática y garantizada de todo el alumnado como forma de atenuar las consecuencias. No obstante, García (2020) señala que esta táctica implica un riesgo, debido a que los estudiantes avanzan de grado sin haber desarrollado en su totalidad los aprendizajes, lo cual exige estrategias didácticas diferenciadas a futuro.

En relación con las evaluaciones, Gortazar (2020) sugirió llevarlas a cabo a partir de un diagnóstico de las competencias básicas y un programa de rescate durante los años 2021 y 2022, de carácter temporal y extraordinario. En el plano institucional, la SEP estableció el Acuerdo 26/12/20, en el que se menciona que dicho proceso deberá adaptarse a la situación, proporcionar información para la mejora, reconocer el esfuerzo de los alumnos y sus familias, y permitir la recuperación de estudiantes en riesgo (SEP, 2020e).

Existen algunas situaciones específicas en la evaluación, en función de los niveles de comunicación y participación. Aquellos alumnos que mantengan un nivel *sostenido* tendrán que ser evaluados conforme al art. 10 del Acuerdo 11/03/19 (SEP, 2019). En caso de contar con un nivel *intermitente*, el docente deberá registrar la información insuficiente con las respectivas observaciones. Para un nivel *inexistente*, el docente solo señalará que no cuenta con la información.

5) Las emociones juegan un papel importante en el logro de los aprendizajes. La atención y el cuidado emocional son determinantes para permanecer o desertar de

la escuela en situaciones de crisis. En este sentido, la SEP señala que es necesario fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales para contribuir a que los integrantes de las comunidades escolares afronten las situaciones ocasionadas por los cambios a la forma de vida que ha implicado la pandemia. Para ello, es fundamental que los docentes promuevan habilidades que les permitan identificar, comprender y regular las emociones, con la finalidad de establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas, así como favorecer los procesos de aprendizaje en el contexto actual (SEP, 2021a).

Bajo este panorama, lo esperable es que el sistema educativo enfrente las crisis brindando herramientas de acompañamiento psicosocial y emocional. Tales instrumentos hacen énfasis en la enseñanza para el autocuidado, necesaria para que los estudiantes enfrenten mejor los múltiples escenarios futuros y desarrollen competencias socioemocionales y habilidades para la vida (SEP, 2021b). Al estar en contacto diario con los alumnos, los profesores y el personal de las escuelas juegan un papel protector frente a posibles vulneraciones a su seguridad física y mental en los hogares. Al cerrar las escuelas, sumado al confinamiento de los niños y adolescentes y a la presión de los padres por el deterioro de la situación económica, aumentó el riesgo de violencia y maltrato (García, 2020). La evidencia proveniente de algunos experimentos controlados aleatorios ha mostrado una relación positiva entre las tasas de deserción escolar y los niveles de violencia y delincuencia (Heller et al., 2017).

El contexto de la experiencia de estudio

Con base en los datos oficiales de la Dirección de Educación Básica, en el ciclo escolar 2019-2020, en el estado de Tlaxcala se encontraban inscritos en el nivel básico de educación 292 469 alumnos, atendidos por 23 392 docentes en 1885 planteles escolares y 2154 escuelas con 32 modalidades educativas. Para el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula escolar se redujo a 277 620 alumnos, 23 034 docentes, 1872 planteles escolares y 2142 escuelas (SEPE-USET, 2020b).

En cuanto a niveles educativos, el inicial comprendía una matrícula de 3420 alumnos, 957 docentes y 75 escuelas. El subsistema de educación especial integraba a 881 alumnos, 1406 docentes y 115 escuelas. La educación preescolar registraba 48 868 alumnos, 3736 docentes y 785 escuelas. La educación primaria comprendía una matrícula de 151 693 alumnos, 9004 docentes y 780 escuelas; y la educación secundaria, 74 758 alumnos, 7931 docentes y 387 escuelas (SEPE-USET, 2020b).

Con respecto a la cantidad de niñas, niños y adolescentes en edad de cursar la educación obligatoria pero que no asistían a la escuela, en el año 2020 se registraba una población de 55 567 personas: 29 792 hombres y 25 775 mujeres. De los hogares tlaxcaltecas con acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet, el 38,7 % tiene conectividad, únicamente el 28,3 % tiene computadora o tableta, y el 85 % cuenta con celular (INEGI, 2021).

Metodología y materiales

La investigación empleó una metodología cuantitativa, porque permite, a partir de un manejo estadístico,

² La Secretaría de Educación Pública del Estado y la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USET) son dos entidades públicas responsables de los servicios educativos: la primera, con figura centralizada, y la segunda, descentralizada de la federación.

establecer asociaciones entre variables y realizar inferencias causales que explican por qué sucede determinado hecho o fenómeno (Neill & Cortez, 2018). La información se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta en línea al profesorado. La muestra estuvo integrada por 840 docentes de todos los niveles y modalidades educativas registrados (ver *Tabla 1*), quienes contestaron un formulario de Google remitido a las principales figuras educativas (directivas y de supervisión), previa autorización de las direcciones de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Estado y de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala. La encuesta fue aplicada a docentes porque podían ser una muestra representativa y conocían la situación de los alumnos y sus hogares.

Tabla 1. Número de participantes por nivel educativo.

Nivel educativo	USET	SEPE	Total
Educación preescolar	111	27	138
Educación preescolar indígena	16	no existe	16
Educación primaria	152	57	209
Educación primaria indígena	4	no existe	4
Educación especial	53	18	71
Educación secundaria general	134	no existe	134
Educación secundaria técnica	79	no existe	79
Telesecundaria	90	36	126
Educación física	13	27	40
Educación artística	no existe	17	17
Educación tecnológica	no existe	6	6
Total			840

Elaboración propia con datos de la SEPE-USET (2020b) y con los registros de los cuestionarios.

El cuestionario incluyó 37 reactivos (ver *Tabla 2*) que comprendieron los indicadores de las cinco unidades de análisis (sin la primera, que se refiere a información oficial). La cantidad de indicadores es inferior al número de preguntas, porque casos como los indicadores 2.2, 2.5, 4.4 y 5.1, entre otros, comprendieron más de una interrogante. Las opciones de respuesta incorporaron dimensiones en una escala de tres o cinco valoraciones: *mucho, poco y nada; siempre, casi siempre, regularmente, casi nunca y nunca*. El instrumento se aplicó en la plataforma digital entre el 19 y el 27 de abril de 2021.

Previa a la integración de la información de campo, se revisó la información oficial sobre la matriculación de alumnos y la situación escolar como primera unidad de análisis (ver *Tabla 2*), con base en la definición de la SEP, que estableció tres niveles de comunicación y participación de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje: 1) *comunicación y participación sostenida*: seguimiento de la programación de la estrategia “Aprende en casa II” por algún medio, comunicación entre el titular del grupo o asignatura y sus alumnas o alumnos, participación en sesiones y realización de las actividades didácticas indicadas; 2) *comunicación intermitente y baja participación en actividades*

escolares: seguimiento ocasional de la programación de la estrategia, comunicación esporádica entre titular del grupo o asignatura y los estudiantes, y entrega parcial de trabajos encargados; y 3) *comunicación prácticamente inexistente*: sin posibilidad de dar seguimiento al proceso educativo de los estudiantes (SEP, 2020e). Esta información se obtuvo de los dos períodos de tres momentos que comprende la evaluación del ciclo escolar 2020-2021.

Tabla 2. Factores asociados al rezago y abandono escolar por la pandemia de COVID-19 en la educación básica del estado de Tlaxcala: Unidades de análisis e indicadores.

Unidad de análisis y dimensiones	Indicador
1. Rezago educativo y abandono escolar (matrícula)	
Identificar la condición de rezago educativo y abandono escolar en la educación básica.	1.1. Matrícula de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.
	1.2. Comparativo progresivo durante el ciclo escolar 2020-2021 de los alumnos con los que se mantiene una comunicación sostenida.
	1.3. Comparativo progresivo durante el ciclo escolar 2020-2021 de los alumnos con lo que se mantiene una comunicación intermitente.
	1.4. Comparativo progresivo durante el ciclo escolar 2020-2021 de los alumnos con comunicación inexistente.
2. Factores socioeconómicos	
Conocer las condiciones socioeconómicas de las familias durante la pandemia.	2.1. Porcentaje de alumnos con necesidad de trabajar.
	2.2. Porcentaje de alumnos que abandonaron los aprendizajes a distancia.
	2.2. Efectos socioeconómicos por la pandemia en la familia (ingresos y empleo).
	2.3. Características de la vivienda para la atención de la educación (servicios públicos básicos).
	2.4. Afectaciones en los programas federales para atender la alimentación y nutrición infantil.
2.5. Alumnos que disponen de espacios para estudio y equipos (televisión, internet y computadora) para la educación a distancia.	
3. Procesos de formación docente y directiva para la educación a distancia	
Conocer la pertinencia de los cursos de formación y capacitación docente y directiva para la atención de la educación a distancia en el contexto de la pandemia.	3.1. Porcentaje de docentes y directivos que han recibido capacitación durante la contingencia.
	3.2. Temáticas sobresalientes en la actualización docente y directiva.
	3.3. Pertinencia de los cursos de formación y actualización.
	3.4. Necesidades de formación y actualización.
	3.5. Contribución de los cursos a los procesos de enseñanza.
	3.6. Conocimiento de las plataformas digitales.
	3.7. Principales herramientas empleadas.
4. Materiales y equipamiento para la educación a distancia	
Identificar los materiales y equipamientos educativos que utilizan las maestras y los maestros para	4.1. Disponibilidad y conocimiento de las plataformas educativas.
	4.2. Disponibilidad y conocimiento de material didáctico para la atención de la educación a distancia.

atender la educación a distancia.

4.3. Diseño de material educativo de manera individual o por el colectivo escolar (para clases a distancia y para necesidades de los alumnos).

4.4. Utilización de principales herramientas de uso digital para la educación a distancia (plataformas digitales y redes sociales digitales).

4.5. Sesiones del Consejo Técnico Escolar en las que se comparten materiales didácticos.

5. Planeación y evaluación educativa

Conocer los procesos de planeación y de evaluación educativa que desarrollan las maestras y los maestros durante la pandemia.

5.1. Recursos para la planeación educativa a distancia (libro de texto, "Aprende en casa", plan y programas de estudio).

5.2. Enfoque y contenido de la planeación educativa a distancia (metodología, adaptación curricular, planeación por proyectos, transversalidad).

5.3. Criterios de evaluación educativa para los aprendizajes a distancia (marcos normativos, evaluación formativa y efectos de la pandemia).

5.4. Conocimiento del proceso de evaluación (de los padres de familia, de la situación de los alumnos y de los saberes de los alumnos).

6. Efectos socioemocionales

Describir las condiciones emocionales y sus efectos en la vida cotidiana de la comunidad educativa en la contingencia.

6.1. Reconocimiento de emociones de los docentes.

6.2. Reconocimiento de emociones de los alumnos.

6.3. Recursos y materiales para la atención socioemocional durante la pandemia.

6.4. Factores de estrés emocional en la comunidad educativa.

Elaboración propia.

Posteriormente, como parte del análisis global de los datos, se incluye el análisis descriptivo de cada una de las variables o unidades de análisis estudiadas, tomando en cuenta la escala de medición de las variables y su distribución (Flores et al., 2017). Así, se expone de manera porcentual el análisis de los datos obtenidos.

Resultados

Matrícula escolar durante la pandemia

El ciclo escolar 2019-2020 inició con una matrícula escolar de educación básica de 292 469 alumnos (SEPE-USET, 2020b). Aun cuando oficialmente se determinó que ningún alumno dejara de promoverse y que se los reinscribiera automáticamente para el grado escolar siguiente, la matriculación para el ciclo 2020-2021 descendió a 277 620, y para el momento de las evaluaciones era de 272 426, es decir, 20 043 (6,8 %) alumnos menos.

En el primer período del ciclo escolar 2020-2021 se registró que, de los 272 426 estudiantes atendidos en el estado de Tlaxcala, 250 999 (92,1 %) se encontraban en el nivel sostenido de comunicación; 11 220 (4,1 %), en intermitente y baja participación; y 10 207 (3,8 %), en comunicación inexistente (Tabla 3). La cifra del segundo período de evaluación disminuyó a 246 831 (90,6 %), y los niveles de intermitencia e inexistencia de comunicación se incrementaron a 13 312 (4,8 %) y 11 800 (4,6 %), respectivamente.

Tabla 3. Nivel educativo y servicio sobre los niveles de comunicación y participación de los alumnos durante los dos períodos de evaluación del ciclo escolar 2020-2021.

Nivel educativo	Servicio/sostenimiento	Matrícula	N.º de alumnos con nivel de comunicación y participación durante el ciclo escolar 2020-2021							
			Primer período de evaluación				Segundo período de evaluación			
			Sostenida	Intermitente y baja participación	Prácticamente inexistente	Sostenida	Intermitente y baja participación	Prácticamente inexistente		
Preescolar	Público	41 691	38 396 92,2 %	362 0,8 %	2933 7,0 %	36 693 90,7 %	220 0,5 %	3711 8,8 %		
	Privado	5357	5274 98,5 %	10 0,2 %	73 1,3 %	5045 96,6 %	3 0,1 %	178 3,3 %		
Primaria	Público	138 192	132 005 95,5 %	1056 0,8 %	5131 3,7 %	133 095 96,7 %	625 0,4 %	4105 2,9 %		
	Privado	12 915	12 821 99,3 %	30 0,2 %	64 0,5 %	12 573 99,1 %	19 0,1 %	108 0,8 %		
Secundaria	Público	69 311	57 595 83,1 %	9731 14,1 %	1985 2,8 %	53 452 77,4 %	12 213 17,6 %	3504 5,0 %		
	Privado	4960	4908 99,0 %	31 0,6 %	21 0,4 %	4537 93,2 %	229 4,6 %	114 2,2 %		
Total		272 426	250 999	11 220	10 207	246 831	13 312	11 800		

Fuente: Estadística desagregada por nivel educativo y servicio sobre los niveles de comunicación y participación de los alumnos durante este periodo del ciclo escolar 2020-2021, Dirección de Evaluación Educativa y Departamento de Registro y Certificación Escolar.

Por modalidades y niveles, las escuelas particulares registraron un porcentaje menor de abandono frente a las públicas. El nivel educativo más afectado durante este período de análisis fue el de secundaria: en la educación pública solo se registró un 83,1 % de alumnos con comunicación sostenida durante el primer período de evaluación; para el segundo período disminuyó al 77,4 %. Es pertinente señalar que los resultados más elevados de comunicación inexistente los registró el nivel preescolar (7,0 % y 8,8 % en el primero y segundo períodos de evaluación, respectivamente), y lo mismo ocurrió para la comunicación intermitente (14,1 % y 17,6 %, respectivamente). Sin embargo, los riesgos de abandono son superiores en la secundaria porque las razones giran alrededor de la necesidad de trabajar para contribuir al ingreso económico familiar.

Factores socioeconómicos

Sobre los resultados obtenidos con el cuestionario en línea, los docentes identificaron que el 99 % de las familias se vieron afectadas económicamente como consecuencia de la pandemia del COVID-19. De ese porcentaje, el 73,3 % se vio fuertemente agravado; el 25,8 % sufrió repercusiones menores, y solo se consideró que menos del 1 % no se vio afectado. En relación con la situación laboral de los padres y madres de familia, alrededor del 16 % de ellos perdió su trabajo, y para el 65 % disminuyó mucho; solo un 17,9 % resultó poco afectado. Los datos anteriores se vieron reflejados en que alrededor del 7 % de los hogares perdió sus ingresos, y para tres cuartas partes (74,4 %) disminuyeron mucho.

Si bien se contaba con los datos oficiales acumulados, también se preguntó el porcentaje de alumnos con que cada docente desarrolló sus actividades de manera individual (en un rango de cinco opciones). El 18,2 % de los docentes registró ausencias de alumnos menor al 10 % de sus grupos; el 34,3 % registró un ausentismo de entre el 10 % y 30 %; el 35,7 % registró un ausentismo de entre el 30 % y el 50 %; el 11,8 % sufrió la ausencia de más de la

mitad del grupo, y ningún docente registró una ausencia total. El 64,6 % de los alumnos, por su parte, modificó sus actividades por la necesidad de trabajar o contribuir con las actividades del hogar.

En cuanto a la disponibilidad de servicios básicos en los hogares para el desarrollo de actividades a distancia, el 82,5 % dispone de más del 60 % de los servicios necesarios y solo una pequeña proporción (5,3 %) carece de la mayoría de ellos. Sobre la cantidad de alumnos que disponen de espacios físicos para sus actividades a distancia, el 50,3 % contaba con ellos. En relación con los apoyos alimentarios, el 81,2 % de alumnos dejó de recibirlos.

Con respecto al acceso a dispositivos electrónicos y digitales para la educación a distancia, el 39,5 % de los docentes señaló que más del 80 % de sus alumnos contaba con televisión; el 10,4 %, con disposición total a internet, y solo el 4,3 % con computadora. Solo en cuanto a la televisión es poco significativa la carencia del dispositivo (3,6 %).

Procesos de formación directiva y docente para la educación a distancia

Se halló que seis de cada diez directivos y docentes tomaron cursos relacionados con las tecnologías para el aprendizaje a distancia. El 48 % recibió capacitación sobre temas de atención emocional, y el 53 %, sobre aspectos metodológicos para la enseñanza a distancia, incluida la planeación y evaluación (la suma es mayor a 100 % debido a que podían seleccionar más de una opción).

La participación docente registró un 85,9 % de asistencia y, sobre las necesidades de formación, el 92,5 % señaló que se atendieron y el 91,3 %, que los cursos impactaron para la mejora educativa. Sin embargo, el 14,2 % de docentes señaló que nunca o casi nunca participaron; el 7,5 %, que los cursos no cubrieron sus necesidades, y el 8,7 %, que no contribuyeron a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la pandemia.

Materiales y equipamiento para la educación a distancia

Sobre el conocimiento de las plataformas para el acompañamiento escolar, el 92,8 % de los docentes manifestó estar de acuerdo con su utilización. Sin embargo, en relación con el uso de las principales herramientas (libros de texto y estrategia "Aprende en casa"), el 25,4 % señaló estar en desacuerdo.

Con respecto a compartir materiales en las sesiones del Consejo Técnico Escolar para mejorar los procesos de enseñanza, el 90 % de los docentes consideró que lo hizo siempre o casi siempre. La utilización de las redes sociales digitales fue un instrumento sumamente empleado por los docentes durante la pandemia para las actividades académicas: casi dos terceras partes (62,3 %) lo utilizó siempre.

El 50,4 %, por su parte, empleó las plataformas educativas casi siempre y el 20,6 % las utilizó siempre. El dato significativo fue que el 23 % y el 6 % no las empleó casi nunca y nunca, respectivamente. Ese porcentaje no se vio reflejado en la adaptación de materiales didácticos: el 2 % declaró que nunca o casi nunca los adapta, y el 6 %, que nunca o casi nunca diseñó materiales didácticos para las clases a distancia. En contraparte, el 98,2 % trabajó casi

siempre o siempre la adaptación de los materiales didácticos, y el 94,8 % diseñó materiales didácticos para la enseñanza a distancia.

Planeación y evaluación educativa

Las bases para la realización de la planeación educativa a distancia fueron fundamentalmente el plan y los programas de estudio. El 81,1 % de los docentes los empleó, seguido de un 60,9 % que empleó los libros de texto. En tercer lugar se ubicó la estrategia institucional del trabajo a distancia "Aprende en casa", con un 55,7 %. El trabajo entre pares solo fue empleado por el 24,2 %. En relación con la utilización de enfoques para la planeación, durante la contingencia la más empleada fue la adaptación curricular (66,2 %), seguida de la diversificación de necesidades (56,4 %) y el enfoque de transversalidad (50,7 %); el menos empleado fue la planeación por proyectos (41,1 %).

Acerca de la evaluación de los alumnos, el 59,6 % de los docentes la realizó siempre a partir de la planeación proyectada y el 39,3 %, casi siempre. En mayor proporción (77,1 %) los docentes señalaron tomar en cuenta siempre los efectos de la pandemia; el 22,3 % sostuvo que los consideró casi siempre. Con porcentajes aproximados a los anteriores, el 68,8 % de los docentes siempre tomó en cuenta el Acuerdo 26/12/20 para la evaluación y el 29,5 %, casi siempre.

En lo referente al conocimiento de padres y alumnos sobre la forma de evaluar y los criterios sobre los cuales se evalúa, el 71,2 % de los docentes afirmó que siempre los informaron, y el 26,1 %, casi siempre. Sobre los contenidos de los materiales del aprendizaje a distancia a ser evaluados, solo el 32,5 % de docentes los dieron a conocer a los padres y alumnos siempre y el 62,6 %, casi siempre; como dato significativo, el 5 % casi nunca lo hizo. En relación con los saberes de los aprendizajes reconocidos como relevantes para la vida, el 49 % de los docentes contestó que siempre los tomó en cuenta y el 48,8 %, que casi siempre.

Efectos emocionales

En cuanto a la atención emocional derivada de los efectos de la pandemia en los docentes, sus alumnos y sus familias, el 67,4 % de los docentes dijo reconocer siempre sus propias emociones y el 31,4 %, casi siempre. Sin embargo, solo el 38,8 % señaló identificar siempre las causas en los alumnos y sus familias; el 58,1 %, casi siempre, y el 3 %, casi nunca. Sobre los resultados del impacto en los aprendizajes, el 67,7 % de los docentes manifestó reconocerlos siempre y el 31,9 %, casi siempre.

Acerca de la disposición de recursos para la atención emocional, solo el 28,8 % señaló contar siempre con ellos; el 63,5 %, casi siempre, y el 8,7 %, casi nunca y nunca. El 45,1 % del colectivo escolar manifestó que siempre se identificaron los factores de estrés entre docentes, padres de familia y alumnos; el 50,4 %, casi siempre; y solo el 4,6 % contestó que casi nunca o nunca.

Discusión

El abandono escolar en el estado de Tlaxcala se identificó desde los primeros meses de pandemia en la educación a distancia. Sin embargo, se registraron

cifras oficiales a partir del momento en que casi 15 000 alumnos del ciclo escolar 2019-2020 dejaron de inscribirse para el siguiente, a pesar de la flexibilidad (entendible y justificada) de los procesos de evaluación y reinscripción. Durante el ciclo escolar 2020-2021, otros 5000 estudiantes abandonaron sus estudios, y 25 000 se encontraban en riesgo de abandono debido a la intermitencia o ausencia casi total en la asistencia a clases. Las causas más conocidas fueron la limitación de recursos económicos y materiales, de apoyo familiar y de disposición de tecnologías.

Los resultados obtenidos muestran diferentes efectos en las modalidades de la educación básica. Las escuelas públicas disminuyeron en mayor medida su matrícula a pesar de recibir a los hijos de muchos padres que ante la limitación de recursos dejaron la escuela privada. El nivel más afectado fue el de secundaria, producto de una situación estructural en que niños y adolescentes tienen que incorporarse a actividades laborales en demérito de las escolares.

La estrategia de limitar las actividades económicas no esenciales al inicio de la pandemia para contener los contagios afectó severamente la situación de las familias, y por ello no resulta extraño que, entre los factores asociados al abandono y rezago escolar, los aspectos socioeconómicos resultaran los más visibles al identificar un impacto negativo en prácticamente todos los hogares de los alumnos. Los efectos en el empleo e ingreso de las familias fueron de muy graves a graves en casi la totalidad; solo un mínimo porcentaje no resultó afectado. Aunado a lo anterior, en muchos casos los hogares tuvieron que hacer nuevos gastos para continuar con la modalidad de enseñanza a distancia, debido a la carencia de infraestructura y equipos, uno de los factores asociados al abandono y rezago educativo. Muchos alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica no contaban (y la gran mayoría siguen sin contar) con espacios físicos en casa para una enseñanza virtual, además de carecer de dispositivos electrónicos y digitales y de conexión a internet.

Los docentes también reflejaron limitaciones para el trabajo a distancia en materia de formación y disposición de equipos. Este factor, asociado al rezago y abandono escolar, fue un elemento estratégico para el tránsito de la enseñanza hacia la modalidad a distancia. La respuesta de la Secretaría de Educación Pública fue poner al alcance de los profesores materiales y recursos tecnológicos, que, como se identificó, no fueron empleados y capitalizados en su totalidad debido al conocimiento parcial de las plataformas y de la vinculación entre los contenidos del plan, el programa de estudio y lo transmitido por televisión con la estrategia "Aprende en casa", cuyo uso, además, un segmento de docentes consideró poco pertinente.

En cuanto al factor asociado que representa la planeación educativa, el principal cambio durante la pandemia fue la adaptación curricular a la modalidad virtual de los libros de texto gratuitos, que limitó la enseñanza mediante otras alternativas didácticas.

La evaluación, al determinar la aprobación y reprobación de los alumnos, tuvo modificaciones sustanciales. Inicialmente, el reto era contar con información de los estudiantes bajo la nueva modalidad; sin embargo, debido

a un alto porcentaje de intermitencia y ausencia de comunicación con los alumnos, los mecanismos se flexibilizaron y como disposición oficial se determinó que todos fueran promovidos al grado superior, así como inscritos automáticamente en el siguiente ciclo escolar. De todos modos, fue insuficiente para evitar el abandono escolar y las consecuencias señaladas por García (2020), como el hecho de que los estudiantes avancen de grado sin haber desarrollado los aprendizajes en su totalidad.

Los efectos emocionales tendrán en el corto, mediano y largo plazo consecuencias sobre el abandono escolar. Como muchos problemas nuevos, se detectaron durante la pandemia, pero la atención fue limitada debido a que los docentes no cuentan con la especialización para su tratamiento y a que tampoco existe el personal suficiente con ese perfil profesional para todas las escuelas. Al principio se señalaron algunas de las inversiones que los países latinoamericanos harán para atenuar los efectos de la pandemia y enfrentar la nueva normalidad, pero en México por el momento se desconocen los detalles.

Conclusiones

En México, el rezago educativo y el abandono escolar estaban ya entre los principales problemas y prioridades de la agenda educativa nacional antes de la pandemia del COVID-19, pero este fenómeno vino a agudizarlas. El abandono escolar es una de las consecuencias más visibles de la pandemia y contribuirá a acentuar la desigualdad de oportunidades educativas, principalmente en los grados más avanzados.

Los impactos de la pandemia en los estudiantes de hogares más vulnerables y menos resilientes en el contexto mexicano, así como las condiciones operativas del sistema educativo nacional, obligan a repensar lo que señalan Fernández et al. (2020) al destacar la importancia de la actual ventana de oportunidad que tienen las autoridades educativas para trabajar de forma conjunta con los docentes, a fin de desarrollar un programa exitoso de retorno a las aulas para los 36,6 millones de estudiantes mexicanos. No obstante, el mayor desafío es que regresen todos. Un primer problema fue mantener a la mayor cantidad posible en la escuela desde casa, pero otro similar será que no se agudice el rezago educativo, porque poco se pudo hacer por quienes fueron intermitentes en sus clases o por quienes se ausentaron, pero todavía menos por los que ya no pudieron matricularse en Tlaxcala y en México.

El impacto de la pandemia refleja la necesidad inmediata de definición de políticas educativas resarcitorias y compensatorias. Como afirma Gortazar (2020, párr. 17), "es necesaria una apuesta más decidida por la transformación del sistema educativo para que las reformas que están por venir logren el mayor impacto posible". Aunado a esto, agrega que "las propuestas de inversión incluyen rescatar al alumnado tras la COVID-19, digitalizar la gestión y evaluación educativa, invertir en infraestructuras y capacitar el sistema para afrontar las transformaciones educativas" (párr. 25), de modo que se pueda resarcir el daño a quienes fueron excluidos por el impacto de la pandemia y también a todos aquellos niños y adolescentes que nunca habían sido matriculados. Esa es el área de oportunidad para atender verdaderamente la problemática escolar en las entidades federativas como

espacio local y en la federación como estrategia general. Las crisis finalmente son las coyunturas o momentos que más justifican la corrección y redireccionamiento de lo que ha fallado.

Referencias

- Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez, M., Szekely, M., & Zoido, P. (2020). ¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <http://dx.doi.org/10.18235/0002839>
- Banco Mundial (2020). *Impactos de la crisis del COVID-19 en la educación y respuestas de política en Colombia*. Banco Mundial.
- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2017). El uso de la web en jóvenes de educación secundaria. El caso de un centro escolar de la periferia urbana en el estado de Tlaxcala, México. *Revista de Pedagogía*, 38(103), 82-106.
- Casanova, H. (2020). Educación y pandemia: El futuro que vendrá. En J. Cadena (ed.), *Las ciencias sociales y el coronavirus* (pp. 219-240). Universidad Autónoma de México / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / COMECOSO.
- CEPAL, & UNESCO (2020). Informe COVID-19: La educación en tiempos de pandemia de COVID-19. *CEPAL*.
- Compañ, J. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- CONEVAL (2022). Medición de la pobreza. *CONEVAL*. Consultado 21 de julio de 2021.
- Fernández, M., Herrera, L., Hernández, D., Nolasco, R., & De la Rosa, R. (2020). Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos*. 1 de abril.
- Flores, E., Miranda, M., & Villasís, M. (2017). El protocolo de investigación VI: Cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- García, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: Repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *UNICEF*.
- Gortazar, L. (2020). 10 000 millones para rescatar y transformar el sistema educativo con fondos europeos tras la COVID-19. *Do Better*.
- Heller, S., Shah, A., Guryan, J., Ludwig, J., Sendhil, M., & Pollack, H. (2017). Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1-54. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw033>
- Hernández, M., & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- INEGI (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019. *INEGI*.
- INEGI (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). *INEGI*.
- Márquez, C., & Gualda, E. (2013). Absentismo escolar en secundaria: Diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- Mérida, Y., & Acuña, L. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Neill, D., & Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. UTMACH.
- Ortega, A. (2020). Rezago y desigualdad será el costo de la COVID-19 en educación. *Expansión Política*. 24 de agosto.
- Pachay, M., & Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo de Conocimiento*, 6(1), 130-155.
- Pérez, E. (2020). Desigualdad y rezago: El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: Educación y Sociedad*, 7, 36-41.
- Portillo, S., Reynoso, O., & Castellanos, L. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19: Comparativo entre contextos rural y urbano. *Conrado. Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 16(77), 218-228.
- Reimers, F., & Shleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseña Perú*.
- SEP (2019). Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. *Diario Oficial de la Federación*. 29 de marzo.
- SEP (2020a). Boletín No. 167. Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19. *Gobierno de México*. 22 de junio.
- SEP (2020b). Boletín No. 205. Iniciará el ciclo escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia "Aprende en casa II": Esteban Moctezuma. *Gobierno de México*. 3 de agosto.
- SEP (2020c). Boletín No. 219. Son responsabilidad de la SEP planes, programas y contenidos que se transmitirán en "Aprende en Casa II". *Gobierno de México*. 13 de agosto.
- SEP (2020d). Boletín No. 223. Presenta SEP programación y horarios del programa de educación a distancia "Aprende en Casa II". *Gobierno de México*. 17 de agosto.
- SEP (2020e). Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. *Diario Oficial de la Federación*. 28 de diciembre.
- SEP (2021a). *Consejo Técnico escolar. Quinta sesión ordinaria. Ciclo escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2021b). *Cuidar de otros es cuidar de sí mismo: Herramientas de soporte socioemocional para la educación en contextos de emergencia*. Secretaría de Educación Pública.
- SEPE-USET (2020a). *Circular No. 014/DEBUSET-SEPE*. 16 de abril.
- SEPE-USET (2020b). Estadísticas de la Dirección de Educación Básica: Ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021.

Ugalde, N., & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.

UNICEF (2020). Evitar una generación perdida a causa de la COVID-19: Un plan de seis puntos para responder, recuperarse y reimaginar un mundo para todos los niños después de la pandemia. *UNICEF*.