



# REPORTE SOBRE LA INTERRUPCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL PERÚ, EN EL CONTEXTO DEL COVID-19



PERÚ

Ministerio  
de Educación



BICENTENARIO  
PERÚ 2021



PERÚ

Ministerio  
de Educación

### **Dirección y supervisión**

Jorge Eduardo Mori Valenzuela

*Director general*

*Dirección General de Educación Superior Universitaria*

María Fe Milagros Sánchez Malpartida

*Directora*

*Dirección de Políticas para el Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad  
de la Educación Superior Universitaria*

Carlos Andrés Huayanay Espinoza

*Coordinador*

*Dirección de Políticas para el Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad  
de la Educación Superior Universitaria*

Danilo Santiago Torres Manrique

*Coordinador*

*Dirección de Políticas para el Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad  
de la Educación Superior Universitaria*

Magno Fernando Ortega Sanabria

*Coordinador*

*Dirección de Políticas para el Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad  
de la Educación Superior Universitaria*

### **Responsable del equipo técnico**

Ricardo Antonio Sánchez Orellana

### **Equipo Técnico**

Carlos Miguel Marena Carrasco

Luis Fernando Miñan Sánchez

Carolina Iveth Vera Torres

Dominique Garreaud Calderón

Alejandra Nora Navarro Veliz

Juan Diego Burgos Burgos

Documento de trabajo

Dirección General de Educación Superior Universitaria

Dirección de Políticas para el Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria

*Julio 2021*

# Índice

<b>1</b>	<b>  Resumen ejecutivo</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>  Introducción</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>  Revisión de la literatura</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>  Descripción de fuentes de información</b>	<b>24</b>
	4.1. Sistema de Recolección de Información para Educación Superior (SIRIES)	24
	4.2. Encuesta de Deserción Universitaria en Universidades Públicas (ENCUDES)	25
	4.3. Estudio Cualitativo de Interrupción de Estudios Universitarios	25
<b>5</b>	<b>  Definición de interrupción de estudios universitarios y metodología de cálculo</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>  Resultados</b>	<b>29</b>
	6.1. Resultados generales sobre la interrupción de estudios (2018-2020)	29
	6.2. Resultados por grupos de factores de interrupción	32
	6.2.1. Factores externos al sistema de educación superior	34
	6.2.2. Factores internos al sistema de educación superior	35
	6.2.3. Factores personales del estudiante	49
<b>7</b>	<b>  Acciones realizadas por las universidades y el MINEDU para la reducción de la interrupción estudiantil en el marco de la pandemia por el COVID-19</b>	<b>62</b>
<b>8</b>	<b>  Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>65</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>70</b>
	<b>Anexos</b>	<b>74</b>

# 1. RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo de este reporte es describir la dinámica de la interrupción de estudios universitarios desde el semestre 2018-1 hasta el 2020-2, poniendo énfasis en el último año (contexto de pandemia) y prestando especial atención en las distintas causas o factores que contribuyen a que las y los alumnos universitarios interrumpan sus estudios. Esto con el fin de tomar decisiones y acciones sobre las secuelas de la pandemia del COVID-19.

Antes de enumerar los principales hallazgos, conviene establecer los siguientes puntos:

- 1.1 De la revisión de literatura en la sección 3, se agrupan todos los factores que influyen sobre la interrupción en los siguientes tres:
  - a. Factores externos al sistema de educación superior: toma en cuenta elementos que no se desarrollan dentro del sistema educativo o no dependen de él pero que sí lo afectan.
  - b. Factores internos al sistema de educación superior: considera factores que se dan dentro del sistema de educación superior y/o vinculados a él.
  - c. Factores personales del estudiante: incluye las características personales, psicosociales y del entorno de los estudiantes.
- 2.1 La tasa de interrupción en cualquier semestre “t”, se define como la razón entre la población matriculada en “t-1”, no matriculada en “t” y no egresada en “t-1” sobre la población matriculada en “t-1”. En la sección 5 se discute con mayor detalle la metodología y definición de esta tasa.

Los principales hallazgos se pueden resumir en los siguientes puntos:

- 3.1 En cuanto a los resultados generales de interrupción de estudios:
  - a. Se registró que para el semestre 2020-1 la tasa de interrupción se incrementó en 5,7 pp. (a 18,3%) con respecto a la tasa registrada para el semestre 2019-2. No obstante, esta tasa cayó en 2,1 pp. (a 16,2%) en el semestre 2020-2 con respecto al semestre 2020-1. Para semestres previos al 2020-1, la tasa de interrupción mostró un comportamiento descendente, que iba desde 14,2% en 2018-2 hasta 12,6% en 2019-2.
  - b. Se registraron sostenidas mayores tasas de interrupción para el caso de universidades privadas en comparación con las de públicas. Para semestres previos al 2020-1, la tasa de interrupción en universidades de ambos tipos de gestión mostró

- un descenso y estancamiento en algunos semestres. Sin embargo, para el semestre 2020-1 la tasa de interrupción aumentó en 7.8 pp. (a 22,3%) y solo 1.2 pp. (a 9,9%) con respecto a las tasas del semestre 2019-2 en universidades de gestión privada y pública respectivamente. Al semestre 2020-2 y con respecto al semestre 2020-1, solo se observó una caída de 3,4 pp. (a 18,9 %) en el caso de universidades privadas, y un leve incremento de 0,4 pp. (a 10,3%) para universidades de corte público.
- c. Tanto en el semestre 2020-1 como en 2020-2 se percibe que las regiones más afectadas pertenecen a la costa norte, centro y sur, así como a algunos departamentos de la sierra central. No obstante, se observa una mejora en términos de la interrupción departamental de un semestre a otro. Además, los cinco departamentos con mayores tasas de interrupción en el semestre 2020-1 (Lambayeque, Junín, La Libertad, Lima y Huánuco), son casi los mismos que en el 2020-2 a excepción de Huánuco, el cual es reemplazado por Ica. Otro aspecto que resalta es el empeoramiento, en términos relativos, de Lima para el semestre 2020-2. Las cinco mayores tasas de interrupción para el semestre 2020-2 son estrictamente menores a las del 2020-1.
  - d. Estudiantes, docentes, responsables de servicio de bienestar y decanos/as de universidades públicas y privadas, coinciden en identificar que la salud mental de estudiantes y docentes, en el contexto de pandemia y educación a distancia, es un componente relevante para tomar en cuenta.

#### 4.1 Por el lado de los factores externos al sistema de educación superior:

- a. Se registró un 34,4% de interruptores en universidades públicas debido a la ausencia o insuficiencia de conectividad a internet en el semestre 2020-1. Esta cifra cayó a 24,3% para el periodo 2020-2. Según lo hallado en el estudio cualitativo, el problema de una mala conectividad a internet provoca un desfase temporal que impide el adecuado desarrollo de actividades virtuales provocando migración de alumnos a localidades aledañas. Las condiciones climatológicas son otra limitante sobre todo en alumnos de la selva y zonas rurales.

#### 5.1 Por el lado de los factores internos al sistema de educación superior:

- a. Del total de interruptores para el semestre 2020-1, solo el 50,3% obtuvo la condición de económicamente vulnerables (definido como si recibió algún bono del estado en el marco del estado de emergencia sanitaria o se encuentra en condición de pobreza). Esta proporción se mantuvo casi intacta para el siguiente semestre (en 49,5%).
- b. Según grupos conformados a partir del ranking de calidad en universidades, las tasas de interrupción para los semestres 2020-1 y 2020-2 (en ese orden) fueron las siguientes: 12% y 15% para universidades dentro del top 10, 12% y 10,8% dentro del top 11-20, 14,2% y 9,6% para el grupo dentro del top 21-30, y 21,4% y 18,6% para el grupo que queda

fuera del top 30. El incremento en el primer grupo (top 10), se explica en parte por incrementos de la tasa de interrupción en la mitad de las universidades de este grupo, en donde destacan la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (con 10,7 pp.) y la Universidad Peruana Cayetano Heredia (con 8,6 pp.).

- c. Según los campos de educación, de los 7 identificados<sup>1</sup>, en 6 se observa una mejora (entiéndase una disminución) entre semestres de la tasa de interrupción por el lado de universidades privadas, mientras que lo mismo sólo ocurre en 3 para el caso de universidades públicas. Las tasas de interrupción en universidades públicas son sistemáticamente menores a las privadas y solo en el campo de educación de Ciencias de la Salud se observa una desmejora entre ambos semestres.
- d. La correlación entre la tasa de interrupción y el retorno de carrera (definido en términos relativos como el ingreso neto que se percibe por culminar esa carrera respecto al ingreso que se percibe solo teniendo educación secundaria) muestra tener una relación inversa a través de las tres categorías de retorno: muy alto, alto y bajo; es decir, carreras con un mayor retorno muestran en promedio tasas de interrupción más bajas.
- e. Solo el 22% de los que interrumpieron sus estudios en universidades públicas durante el semestre 2020-2 recibieron algún tipo de equipo electrónico más distribuido por las universidades públicas, fue el de chip de telefonía con internet (con 17,8%). En menor medida le siguen: Módem con servicio a internet (4,7%), celular con servicio a internet (1,5%), tablet (1,5%) y laptop (0,2%). En complemento, las entrevistas mostraron que el apoyo por parte de las universidades estuvo orientado a facilitar el acceso tecnológico por medio de chips con internet, aunque con dificultades para las zonas más alejadas. Estas opiniones también consideraron que la distribución de algunos equipos electrónicos estuvo mal gestionada y fue insuficiente.
- f. La acción más realizada por parte de las universidades públicas en el semestre 2020-1 a estudiantes que interrumpieron estudios en 2020-2, fue la adaptación de la mayoría de los cursos para la enseñanza remota (con 81,0%). Otras acciones fueron: brindar soluciones para el aprendizaje virtual (75,1%), adaptar métodos de evaluación más flexibles (71,3%), brindar apoyo para transición de trabajos/investigaciones a entornos virtuales (59,7%), y adaptar tecnologías o laboratorios virtuales para continuidad de investigaciones (39,9%).

---

<sup>1</sup> Las tasas de interrupción para los semestres 2020-1 y 2020-2 (en ese orden) fueron las siguientes: 21,1% y 19,4% (en privadas), 11,0% y 10,2% (en públicas) para Agropecuaria y Veterinaria; 23,1% y 20,3% (en privadas), 11,7% y 9,8% (en públicas) para Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; 23,7% y 19,0% (en privadas), 8,4% y 9,3% (en públicas) para Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho; 18,4% y 19,1% (en privadas), 10,7% y 17,0% (en públicas) para Ciencias de la Salud; 22,0% y 20,2% (en privadas), 9,4% y 13,7% (en públicas) para Educación; 21,3% y 20,0% (en privadas), 9,4% y 11,4% (en públicas) para Humanidades y Artes; y 24,4% y 18,5% (en privadas), 8,4% y 8,2% (en públicas) para Ingeniería, Industria y Construcción.

- g. En general, los servicios complementarios brindados por la universidad pública no dejaron satisfechos a muchos de los alumnos. En este marco, el servicio de bienestar, tutoría o acompañamiento académico fue el servicio universitario que más satisfecho dejó a los interruptores en universidades públicas del periodo 2020-2 en el 2020-1 (con un 38,9%). En menor medida estuvieron los servicios de: información sobre carrera y orientación vocacional (37,1%) y el de consejería y acompañamiento socioemocional (27,9%).
- h. Por su parte, el trato recibido por el docente fue lo que más satisfecho dejó a los interruptores en universidades públicas del periodo 2020-2 en el periodo 2020-1 (con 84,17%). En menor medida estuvieron: el cumplimiento del sílabo (83,6%), el conocimiento en el dictado de la asignatura (79,1%), la metodología de enseñanza y uso de recursos educativos (72,6%), y la promoción y motivación de la investigación (70,6%). En general, se puede afirmar que el vínculo docente-estudiantes dejó satisfecho a la mayoría de interruptores en al menos algún aspecto de esta relación.

#### 6.1 Por el lado de los factores personales del estudiante:

- a. La tasa de interrupción en estudiantes menores de 20 años se incrementó en 1,4 pp. (a 17,6%) entre los semestres 2020-1 y 2020-2; no obstante, para el grupo de entre 20 y 24 y el de mayores a 24 años la tasa de interrupción disminuyó, en 1,3 pp. para el primer caso (a 13,6%) y en 4,3 pp. para el segundo (a 19,9%). De esta manera, la mayor tasa de interrupción la presenta el grupo de mayores de 24 años, tanto para el 2020-1 como 2020-2
- b. Se registraron mayores tasas de interrupción del género masculino frente al femenino; sin embargo, la caída en 2,1 pp. (a 17,1%) de la tasa del grupo de género masculino fue mayor en comparación a la caída de 1,8 pp. (a 15,3%) del grupo de género femenino.
- c. Entre los semestres 2020-1 y 2020-2, y agregando tasas de interrupción por condición socioeconómica para universidades de gestión privada, se registran caídas de 3,4 pp. (a 17,8%), 2,9 pp. (a 24%) y 2,4 pp. (a 25,8%) sobre no pobres, pobres y pobres extremos, respectivamente. Por el otro lado, agregando tasas de universidades públicas, se registraron aumentos de 0,6 pp. (a 11%), 0,8 pp. (a 8,9%) y a 1,2 pp. (a 9,5%) para no pobres, pobres y pobres extremos, respectivamente. De estas cifras se concluye en que la categoría de pobres extremos fueron los más afectados en términos de la interrupción universitaria.
- d. Se registró un 49,4% de interruptores en universidades públicas debido a problemas económicos en el 2020-1. Esta cifra cayó a 32,6% en el periodo 2020-2. Asimismo, el 14,4% interrumpió estudios debido a la alta carga familiar en el periodo 2020-1, cifra que también cayó a 10,3% en el periodo 2020-2. De esta manera, el factor económico

- es el factor que más influyó en la decisión de interrumpir estudios en ambos periodos.
- e. El estudio cualitativo muestra que el factor económico motivó la interrupción debido a la creación o intensificación de la carga familiar del estudiante y a la pérdida de trabajo. Se recogieron opiniones que demuestran que el hogar priorizó la subsistencia antes que la educación, siendo los estudiantes de género masculino quienes requirieron trabajar o aumentar sus horas de trabajo con respecto a las de las mujeres, y quienes además gozaron de la preferencia de su hogar por continuar estudios. Las estudiantes de género femenino dedicaron su tiempo mayormente a actividades domésticas no remuneradas, y, en algunos casos, también ejercían actividades laborales. Por último, la sobrecarga laboral y académica afectó más al personal docente y administrativo de género femenino que al masculino.
  - f. De los estudiantes de universidades públicas que reconocieron al factor económico como causal de interrupción, el 84,1% y 84,5% tuvo que trabajar para ayudar en la economía del hogar en los semestres 2020-1 y 2020-2, respectivamente.
  - g. Se registró un 27,8% de interruptores en universidades públicas debido a la ausencia o insuficiencia de recursos electrónicos en el hogar durante el 2020-1. Esta cifra cayó a 17,4% en el semestre 2020-2. En este mismo aspecto, el estudio cualitativo muestra que los estudiantes se conectaron mayormente desde celulares poco sofisticados y con limitados datos de conexión (aproximadamente 60% de los encuestados).
  - h. Se registró un 16,1% y un 11,3% de interruptores en universidades públicas debido a problemas de salud física y mental respectivamente en el periodo 2020-1. Ambos porcentajes cayeron a 11,3% y a 8,7% en el periodo 2020-2. Al respecto, el estudio cualitativo señala que el deterioro de la salud mental de los estudiantes se debió principalmente a la sobrecarga por los cuidados de salud (COVID-19), cuidados o acompañamientos a hermanos o hijos de menor edad, y por la responsabilidad asumida ante el fallecimiento de apoderados, lo que afectó principalmente a las mujeres.
  - i. De los estudiantes en universidades públicas que tuvieron problemas de salud mental, el 86,8% acusan al desánimo o desinterés o cansancio extremo como principal problema de salud mental. Otros factores son: sensación de frustración o tristeza (75,6%), insomnio o sueño en exceso (69,6%), poco apetito o ánimo de comer en exceso (67,7%), incapacidad para poder concentrarse o recordar (60%), palpitaciones, dificultad para respirar, angustia o sensación de muerte (39,3%), y, por último, pensamientos de tristeza y/o de querer hacerse daño de alguna forma (36,9%). Además, se registró que los problemas de salud mental estuvieron asociados a la desolación, desmotivación, miedo, estrés y depresión vinculados a la sobrecarga académica, estrés de la virtualización, conciliación de sus tiempos y responsabilidades, problemas generados por la falta de una suficiente economía, el contagio, la muerte de seres queridos y por situaciones de violencia (emocional, física y sexual), esta última sobre todo en mujeres.

- j. Se registró un 5,0% de interruptores en universidades públicas debido a una mala elección de la carrera profesional en el 2020-1. Esta cifra cayó ligeramente a 4,1% en el periodo 2020-2. Este es el factor que menos influyó en la decisión de interrumpir estudios en ambos periodos.
- k. Por último, se registró solo un 9,3% de interruptores en universidades públicas debido a un bajo rendimiento académico en el semestre 2020-1 y 2020-2.

#### 7.1 Acciones realizadas de parte de las universidades:

- a. Inversiones para el fortalecimiento de los sistemas, capacitación de docentes, adecuación de personal de apoyo a clases virtuales, generación de material virtual y dotación de equipamiento y planes de datos a alumnos y profesores.
- b. Brindar apoyo a través de oficinas de bienestar a estudiantes que tuvieron problemas de salud a causa del COVID-19, con iniciativas específicas como recolectar dinero para comprar oxígeno.
- c. Fortalecimiento de áreas de bienestar para brindar apoyo a comunidad universitaria con problemas de salud a causa del COVID-19.
- d. En el caso de universidades privadas, se generaron iniciativas para brindar apoyo financiero mediante la reducción o facilidades en el pago de las pensiones académicas o matrículas. Adicionalmente, se generaron fondos para brindar becas educativas.

#### 8.1 Acciones realizadas por parte del MINEDU:

- a. Se desembolsaron aproximadamente 520 millones de soles a las universidades para una serie de iniciativas, algunas de las cuales se mencionan en los siguientes apartados.
- b. Mejoras en la normativa y regulación para la educación remota en las universidades públicas y privadas.
- c. Inversión en asesorías para instrumentos que les permitan a las universidades públicas implementar la educación de forma remota.
- d. Financiamiento para asegurar la operatividad, funcionamiento institucional y seguridad de las universidades públicas.
- e. Habilitación para la contratación del servicio de internet para estudiantes y docentes de escasos recursos de universidades públicas.
- f. Adjudicación de 36 mil 601 becas por PRONABEC para promover la continuidad de estudios.
- g. Orientación a la comunidad universitaria por medio de la plataforma “Conectados”.
- h. Apertura de espacios para intercambiar experiencias en torno a salud mental, hostigamiento sexual, educación del bicentenario, entre otras.

## 2. INTRODUCCIÓN

La emergencia de salud pública mundial, iniciada por el COVID-19 a fines del año 2019, y declarada como pandemia por la OMS a mediados de marzo del 2020, ha desencadenado una serie de sucesos que han tenido un impacto en los sistemas económicos, de salud, educativos y sociales en general. A la fecha<sup>2</sup>, los casos confirmados y de muertes superan los 171 millones y 3,57 millones, respectivamente, siendo el Perú uno de los países más afectados del mundo con 1,9 millones de casos confirmados y con más 66 mil muertes registradas.

Es así que, como consecuencia del rápido crecimiento de los casos confirmados y fallecidos a nivel mundial, varios países de la región decidieron establecer medidas estrictas que contrarresten la propagación del virus y mitiguen su impacto social, como el distanciamiento social obligatorio, declaratorias de estado de emergencia, implementación de programas sociales dirigidos a sectores y personas con mayor nivel de vulnerabilidad, entre otros. Así, el Perú se declaró en estado de emergencia nacional desde el 15 de marzo de 2020, a partir del cual se mantuvieron algunas cuarentenas focalizadas para determinadas regiones. Asimismo, se realizaron un conjunto de medidas entre las que destacaron: un plan de reapertura económica de incorporación gradual para ciertos sectores, las transferencias dirigidas a los hogares más afectados y el otorgamiento de créditos a empresas para que garanticen la continuidad de la cadena de pagos, entre otras.

En específico, con respecto a la afectación del sector de educación, la pandemia ha causado la suspensión de las clases presenciales en las instituciones de educación superior y obligó a las instituciones a implementar una educación remota de emergencia<sup>3</sup>. Así, un reporte de la UNESCO<sup>4</sup> para Latinoamérica estima que alrededor de 23,4 millones de estudiantes de la educación superior se ha visto afectado por el cierre de su establecimiento educativo. Adicionalmente, otro efecto es el aumento de las tasas de abandono o interrupción de estudios, debido principalmente a la reducción de la capacidad de pago de las familias como consecuencia de la contracción del mercado laboral. Asimismo, se señala que los estudiantes con mayor vulnerabilidad (p. ej. estudiantes con bajos ingresos, grupos étnicos o minorías,

---

<sup>2</sup> 1 de junio de 2021.

<sup>3</sup> Frente a estos hechos ha sido un reto la continuidad de los procesos formativos en todos los niveles educativos. Tanto escuelas como universidades, y todo los tipos y tamaños de instituciones de educación superior (IES) o terciaria, han tenido que hacer una transición o adaptación de sus modelos educativos a otro, dando paso a una modalidad abierta, a distancia y en línea implantada en forma accidentada o como suelen decir, modelo educativo en tiempos de emergencia sanitaria por el coronavirus. Esta enseñanza remota de emergencia, se caracteriza por la migración abrupta al aprendizaje en línea. (UNESCO 2020)

<sup>4</sup> “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después” publicado por la UNESCO el 13 de mayo del 2020.

estudiantes de zonas rurales, etc.) interrumpirán sus estudios en mayor medida, debido a que es la población que ha visto más afectados sus ingresos y que presenta los menores niveles de conectividad a internet y equipamiento de equipos informáticos, lo cual es un recurso necesario para continuar con sus estudios de manera virtual. Así, las consecuencias de la pandemia mundial ocasionada por el COVID-19 se prevé que repercutan en la continuidad de estudios universitarios.

El objetivo de este reporte es describir la dinámica de la interrupción de estudios universitarios desde el semestre 2018-1 hasta el 2020-2, prestando especial atención a los resultados del último año a fin de comparar trayectorias en la interrupción universitaria antes y después de la emergencia sanitaria; esto con el fin de tomar decisiones y acciones sobre las secuelas de la pandemia del COVID-19. Dada la naturaleza del reporte, estos hallazgos deben ser interpretados con sumo cuidado, ya que no se tiene por objetivo hacer afirmaciones del tipo causa-efecto en relación con lo que pudo representar la emergencia sanitaria en la interrupción universitaria, aunque esta parecería ser la explicación más plausible.

De esta forma, el resto del reporte se desarrolla de la siguiente manera: La sección 3 comprende la revisión de la literatura de factores o causas de la interrupción universitaria desde la perspectiva de varios campos de estudio. La sección 4 describe las diversas fuentes de información utilizadas y explica brevemente el proceso de limpieza de información para fuentes de carácter cuantitativo. La sección 5 define la interrupción para el contexto de análisis y describe la metodología de cálculo de la tasa de interrupción. La sección 6 describe y analiza los resultados de la interrupción según factores de interrupción definidos. La sección 7 describe los esfuerzos realizados tanto por el Ministerio de Educación (MINEDU), así como de las universidades, para mitigar las altas tasas de interrupción de estudios universitarios. Por último, la sección 8 concluye en torno a los principales hallazgos de este reporte y realiza algunas recomendaciones en función a los principales resultados.

### 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta sección presenta lo documentado en la literatura de diversas disciplinas académicas en lo que concierne a factores asociados o causales de interrupción universitaria. Dentro de esta literatura se identificaron varios factores que tienen relación con el fenómeno de interrupción de estudios, los cuales, en su mayoría, fueron clasificados según el grado de relación o afectación hacia el estudiante universitario.

Desde el aporte de la Psicología, la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (1983), se propone una organización del contexto en que está inserto el individuo en distintos niveles sociales, desde los más inmediatos a los más distantes al mismo, proporcionando una visión integradora y ecológica del contexto y sus actores, reconociendo que la dinámica dialógica de los procesos individuales y grupales está siempre mediada por el tiempo histórico y la influencia del sistema global en los niveles locales, manteniendo una continua influencia, produciendo situaciones de continuidad y cambio para la consecución de determinadas conductas.

De esa manera, el contexto y el ambiente pueden ser potencialmente benéficos o dificultadores para determinadas conductas, es decir, se reconoce una suerte de interconexión tal que cualquier variación en ellos, por más simple que parezca, genera impactos en los entornos restantes. Estos cambios solo pueden ser predichos a través de la observación de las acciones del sujeto o, al explicitar sus percepciones, opiniones, creencias, entre otros, sobre el contexto de un sistema ecológico más extenso (Tudge & Maria Rosa, 2013).

La aplicación de esta teoría en el análisis y comprensión de la interrupción de estudios o deserción, ha sido objeto de diversas investigaciones en las que el riesgo de desertar se establece desde la percepción de sincronía o incongruencia entre los entornos con los que el estudiante interactúa, porque es informativo de cómo el estudiante percibe el impacto de los entornos en su desarrollo y rol como estudiante, de sus oportunidades de aprendizaje, del alcance de logros académicos, de sus transformaciones emocionales, de sus procesos de involucramiento, de su motivación para terminar las tareas, entre otros (Bronfenbrenner & Ceci, Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model, 1994).

Tomando como base estas experiencias a partir de la Teoría Ecológica, se identifican cuatro sistemas: El microsistema, que comprende el ambiente inmediato del estudiante, e incluye características de este último, atendiendo a sus aspectos psicosociales, vinculados a su salud física y mental, y situaciones de violencias; el mesosistema, que incluye las interacciones del estudiante con su entorno más cercano como la vida familiar, laboral, y académica, así

como de manera particular, su interacción con el docente; el exosistema, contempla el nivel institucional de la universidad, y las interacciones suscitadas en esta, tomando en cuenta su dimensión cultural y de gestión, expresadas en las condiciones de la educación virtual; finalmente el macrosistema, da cuenta del nivel estructural, señalando la dimensión económica, donde se explora el impacto de la situación económica y laboral así como de conectividad y acceso a equipos.

Así pues, se reconoce que la Teoría Ecológica no solo brinda la posibilidad de lograr una distinción de cada nivel aplicado al ámbito universitario, sino que contribuye a identificar qué aspectos de las interacciones de cada nivel o sistema, y sus consecuencias, pueden resultar factores clave sobre la interrupción de estudios, particularmente considerando la situación de pandemia como aquella que afecta los niveles. En ese sentido, permite descentrar la atención sobre el estudiante y sus condiciones individuales, fomentando la interacción con otros actores y elementos internos y externos a la universidad, que resultan fundamentales para entender cómo el estudiante se ve obligado a interrumpir la continuidad de sus estudios.

Por otro lado, considerando los criterios revisados y factores reportados en la literatura y la Teoría Ecológica, se propone agrupar a los factores/causas identificadas en el presente reporte, en tres grandes grupos o factores generales: el factor personal, el factor interno al sistema educativo y el factor externo al sistema educativo. Para ello, el gráfico 1 ejemplifica la agrupación entre lo propuesto y el modelo de elaboración propia, basado en la adaptación de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner:

**Gráfico 1**  
**Agrupación de factores propuesta vs modelo adaptado de la Teoría Ecológica**



Elaboración propia

El gráfico 1 muestra que el primer factor y el que engloba a los demás es el de factores externos al sistema de educación superior, el cual toma en cuenta elementos que no se desarrollan dentro del sistema educativo o no dependen de él pero que sí lo afectan. Ejemplos de esto son las crisis económicas o pandemias, cambios en los mercados laborales o la ausencia de mercados privados que financien inversiones en educación.

El siguiente factor es el de los factores internos al sistema de educación superior, el cual engloba factores que se dan dentro del sistema de educación superior y/o vinculados a él. Aquí se encuentran elementos que afectan las relaciones interpersonales entre estudiantes, compañeros y profesores, la cultura institucional, el tipo de gestión, la misión u objetivo que tiene la institución y las características del sistema educativo en un sentido general.

Finalmente, está el grupo de factores personales que incluyen a las características personales y psicosociales, tales como edad, género, etnia, la habilidad/desempeño académico, la salud física y mental (particularmente importantes en el contexto de pandemia), así como situaciones de violencia y otros que incluyen los antecedentes socioeconómicos.

### **Factores externos al sistema de educación superior**

Uno de los primeros estudios en proponer un modelo teórico que explique el fenómeno de la interrupción universitaria se da con Tinto (1975). Entre otras cosas, en ese estudio se reconoce que eventos como el cambio en la oferta y demanda laboral, las restricciones en

la búsqueda de actividades alternativas y las percepciones individuales sobre la realidad son causal de interrupción de estudios. Estos factores externos interactúan a través de cambios en el compromiso del alumno por culminar sus estudios y con la institución de educación superior.

Un estudio más reciente se da con Ghignoni (2017), quien documentó evidencia de cómo shocks económicos negativos afectan la composición socioeconómica de las familias de nuevas cohortes de matriculados, lo cual reduce la probabilidad de deserción (ingresan estudiantes relativamente más ricos). Adicionalmente y en contraposición, se reportan cambios en el comportamiento familiar en respuesta a cambios en el ingreso familiar, a los costos universitarios y a las nuevas condiciones del mercado laboral a nivel local, lo que contribuye a aumentar las probabilidades de interrupción.

## **Factores internos al sistema de educación superior**

Dentro de los factores internos al sistema, existe una serie de estudios teóricos y empíricos generados en la década de los 70's y 80's que destacan la importancia de elementos como la integración al ambiente académico, cultural y social, y a los que tienen que ver con aspectos organizacionales e institucionales, siempre destacando el vínculo con la interrupción universitaria.

Uno de los primeros estudios en recoger la importancia de la integración social y académica al ambiente universitario es Tinto (1975). Según el autor, este factor es el que más importa en la decisión de interrupción de estudios. La explicación de la relevancia de este factor se explica porque una mayor integración entre estudiante y entorno educativo está íntimamente vinculada con un mayor compromiso con la institución<sup>5</sup> y con el objetivo de completar estudios de parte del estudiante.

En Pascarella y Terenzini (1980), se busca testear empíricamente la teoría de Tinto (1975). Controlando por características del estudiante universitario<sup>6</sup>, resulta que la interacción entre compañeros y con el profesorado son factores útiles en identificar potenciales desertores

---

<sup>5</sup> Destacan dentro de estos la disposición, los recursos o el tiempo.

<sup>6</sup> Entre las características se encuentra el GPA acumulado al primer año y el grado de involucramiento en actividades extracurriculares durante el primer año.

voluntarios en el primer año de estudios, siendo mayor la contribución relativa del último factor al predecir subsecuentes eventos de persistencia o interrupción. Otros estudios que testean este tipo de teorías son Mannan (2007), Cheng, R. (2012), Thomas, D. (2014), Hillmert, G. et al. (2017), Lee, K. (2018), siempre con resultados que están en la misma línea de la teoría de Tinto (1975).

En línea con lo anterior, el estudio de Bean, J. P. (1981) reconoce que variables como la rutinización, la participación, la comunicación instrumental, la integración, la capacidad de poder llevar los cursos que se prefiera y el poder participar en organizaciones dentro de la universidad, son factores que afectan la satisfacción de la experiencia universitaria y a través de esta a la probabilidad de deserción. Barbara Bank, Ricky Slavings y Bruce Biddle (1990) documentan que el factor “influencias sociales” afecta decisiones vinculadas a la interrupción. De esta literatura de sociología se afirma que 3 tipos de personas influyen decisiones académicas: compañeros, staff académico y padres.

Por otro lado, en una larga serie de estudios Edward St. John y otros autores son los pioneros en resaltar el rol que juegan las ayudas financieras y las restricciones económicas de la familia en la interrupción de estudios, ya sea de manera directa o indirecta. Por ejemplo, pueden verse John et al. (1994), St. John et al. (1996), St. John (2002), St. John et al. (2005) y Chen R. (2008) como ejemplos de esta literatura.

Los hallazgos de esta literatura se pueden resumir en dos puntos. En primer lugar, elecciones vinculadas a lo financiero tienen influencia directa o indirecta en la persistencia de un estudiante en la universidad. Una predicción directa de esta conclusión general es que medidas que buscan aliviar costos de matrícula, de vivienda y de todo lo vinculado a lo educativo, tienen efectos directos en persistencia. En segundo lugar, destaca el hecho que las percepciones/expectativas sobre los costos de matrícula y sus posteriores realizaciones, influyen las decisiones de elección en favor de una u otra institución. Así, si las expectativas y realizaciones de los costos se encuentran alineadas, entonces más altas son las probabilidades de que el estudiante se matricule en el siguiente semestre.

¿Qué otros hallazgos importantes tienen la literatura de ayudas financieras? En una extensa revisión de literatura, Hossler et al. (2009) concluyen lo siguiente sobre el efecto de las ayudas financieras<sup>7</sup> sobre la persistencia en educación superior:

---

<sup>7</sup> Por ejemplo: créditos, becas, basadas en méritos, basadas en criterios de necesidad.

1. Los efectos de este tipo de ayudas suelen ser pequeños, positivos, y relativamente indirectos.
2. La cuantía de la ayuda importa, es decir, más ayuda financiera tiene un mayor impacto en persistencia.
3. La ayuda en contraprestación de algún trabajo por parte del estudiante suele tener los impactos más grandes sobre persistencia.
4. Las características individuales no observables juegan un papel importante en determinar la persistencia hasta la graduación.

Del mismo modo, estudios más recientes confirman la evidencia del efecto que tienen distintos tipos de ayudas sobre estudiantes provenientes de familias con ingresos bajos. Véase por ejemplo Richburg-Hayes (2009), Angrist et al. (2020), Carlson et al. (2019), Anderson et al. (2019), Urzúa et al. (2013), Goldrick-Rab et al. (2009). Alternativamente, otra literatura novedosa busca explorar cuáles son los efectos causales de ciertas características en el diseño de los programas de ayuda sobre algún resultado académico para grupos minoritarios. Ejemplo de estos estudios son Angrist et al. (2020) y Scott-Clayton (2010).

## **Factores personales del estudiante**

Los factores personales son aquellos que dependen o que caracterizan únicamente al estudiante. Esta sección revisa algunos factores reconocidos en la literatura, como los antecedentes de tipo socioeconómico, ingreso familiar, características individuales del estudiante, expectativas e información, esfuerzo, motivación y compromisos, y su vínculo con la interrupción universitaria.

El modelo teórico de Tinto (1975) repasado para los otros factores también documenta algo con respecto a los factores personales. Para terminar de cerrar su teoría, Tinto (1975) propone que el éxito de la integración social y académica dependerá del grado de compromiso del estudiante para terminar la universidad (expectativas, motivación, compromiso con la meta educativa) y la institución (disposición, recursos y tiempo). Del mismo modo, Bean J. P. (1979) reconoce que el factor compromiso con el objetivo, afecta la satisfacción y, por medio de esta, la deserción.

Por otro lado, en cuanto a los antecedentes y los objetivos de los estudiantes, en un modelo conceptual sobre la deserción no tradicional, Bean y Metzner (1985) postulan a que las finanzas del hogar y la performance académica son factores que se asocian negativamente con la probabilidad de desertar, lo que no sucede con variables como horas de trabajo o

responsabilidades familiares. Bean J. P. (1981) hace énfasis en medidas aproximadas de “pago” como las notas, el valor práctico de la carrera percibida por el estudiante y su capacidad de autodesarrollo de habilidades útiles para encontrar un empleo a futuro. Según ese estudio, estos factores afectan la satisfacción de cursar estudios, y de este modo, la decisión de interrumpir o no.

En cuanto a los antecedentes socioeconómicos, Arias et al. (2013) encuentran que el efecto de estos factores<sup>8</sup> sobre el performance académico no se reduce y más bien persiste a lo largo de toda la carrera, esto en un contexto de un sistema educativo con altas tasas de subsidio a la educación superior. De igual forma, Ghignoni (2017) encuentra que mejores antecedentes familiares se asocian con una menor probabilidad de interrumpir estudios.

En un esfuerzo por agrupar los factores que influyen en la deserción, Aina et al. (2018) agrupa en cuatro los determinantes de la interrupción: i) características, habilidades y comportamientos, ii) redes familiares y antecedentes parentales, iii) características del sistema de educación terciario y iv) performance del mercado laboral. Para el primer grupo de determinantes, encuentran que la edad es un factor relevante (aunque no causal) de la deserción (a mayor edad se ingresa mayor es la probabilidad de desertar). Para el género como determinante exógeno, este tiende a tener efectos menos robustos, esto es, algunos estudios concluyen en que los hombres tienen mayores posibilidades de interrumpir sus estudios en comparación con las mujeres y viceversa. De forma similar, grupos o minorías étnicas tienden a exhibir mayores tasas de interrupción que el promedio, aunque no es el caso si este tipo de estudiantes se inscriben en universidades más selectivas o si la calidad entre el emparejamiento de las habilidades del estudiante con la universidad es buena.

Por último, una manera de repensar algunos resultados académicos como la interrupción, es interpretando las decisiones en educación como resultados de un experimento (Manski, 1989). Una literatura que adopta este enfoque y estresa la idea de que la deserción aparece a medida que los estudiantes conocen sobre su habilidad o rendimiento académico una vez que empiezan a estudiar se da con Altonji (1993), Carneiro et al. (2003), Cunha et al (2005), Zafar (2011). En línea con esta idea, una explicación alternativa a la deserción observada

---

<sup>8</sup> Los antecedentes socioeconómicos que toman en cuenta para su análisis son: logros educativos del padre, actividad profesional de la madre y si el estudiante paga una cuota reducida debido a que es considerado de ingreso bajo.

en los datos proviene del proceso de reformulación de expectativas que los estudiantes experimentan a medida que avanzan los estudios y se les revela información tal y como aparece en Altonji (1993), Zafar (2011), Stinebrickner et al. (2012), Stinebrickner et al. (2014), Hillmert et al. (2017) y Arcidiacono et al. (2016). Así, se reporta un patrón que no parece ser extraño: los estudiantes universitarios suelen ser sobre optimistas sobre su rendimiento (medido en notas) futuro. A medida que se revela nueva información (notas), los estudiantes actualizan expectativas sobre su habilidad académica y rendimiento a futuro en direcciones esperables como se documenta en Zafar (2011). El principal hallazgo es que este proceso explica un gran porcentaje de la deserción observada en los datos (Stinebrickner & Stinebrickner, 2012)<sup>9</sup>. Un segundo hallazgo, es que los estudiantes con un rendimiento académico pobre tienden a abandonar los estudios porque les resulta menos valioso por múltiples razones (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014)<sup>10</sup>.

## **Efectos del COVID-19 sobre los factores de interrupción universitaria**

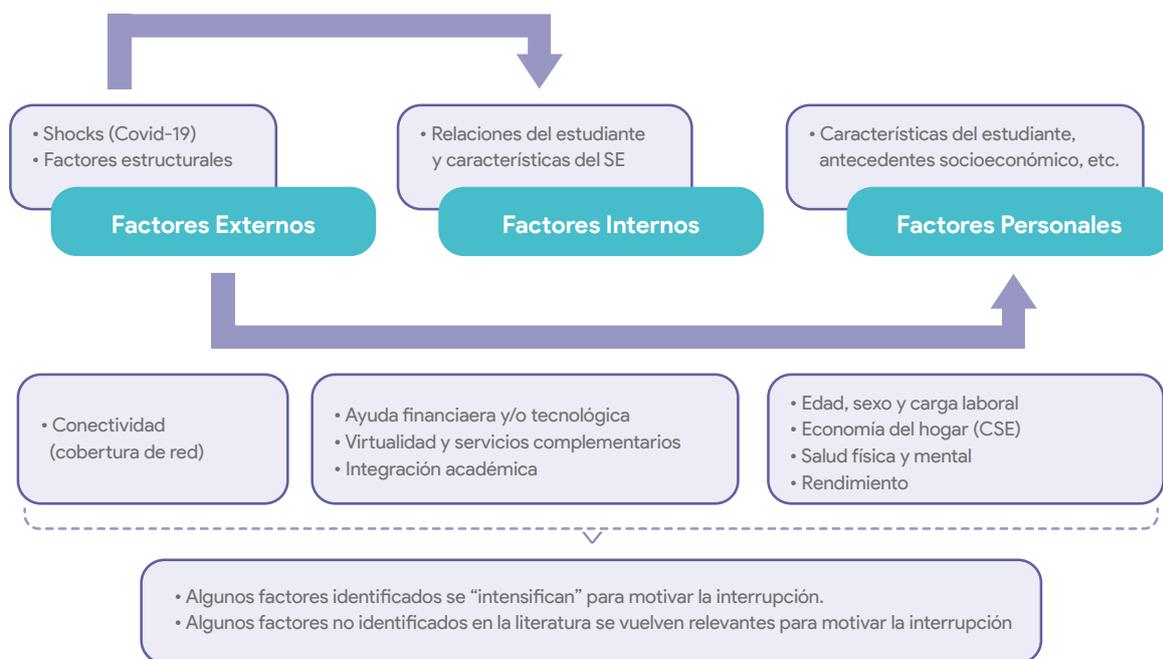
Los factores generales de Interrupción de estudios, señalados en el apartado anterior, sufrieron una acentuada afectación debido a la COVID-19, dado que el contexto actual de emergencia sanitaria ha intensificado el efecto de los factores externos al sistema de educación superior, de los factores internos al sistema de educación superior, y de los factores personales.

---

<sup>9</sup> Para una población de alumnos que provienen de familias de bajos ingresos, en un escenario en el que las creencias sobre su rendimiento académico al iniciar estudios es la correcta, casi un 45% y un 36% de la deserción observada durante los dos y tres primeros años respectivamente desaparecería. Además, conocer el rendimiento académico se vuelve menos importante a partir de la mitad de los estudios en adelante.

<sup>10</sup> Aquí se sugieren tres vías por las que un bajo rendimiento académico está estrechamente vinculado a una alta probabilidad de deserción. La primera es que los estudiantes con un bajo rendimiento académico les gustaría continuar sus estudios, pero se ven forzados a abandonarlos debido a que no logran alcanzar un mínimo requerido de notas. La segunda vía es que un bajo rendimiento académico reduce el retorno económico de permanecer estudiando. Por último, la tercera vía es que un bajo rendimiento académico reduce lo agradable que resulta la universidad.

**Gráfico 2**  
**Efectos del shock externo por el COVID-19 sobre algunos factores internos y personales que motivan la interrupción del estudiante universitario**



Elaboración propia

En tal sentido, uno de los principales efectos de la pandemia fue la implementación de la educación remota de emergencia, la cual trajo consigo algunos resultados desfavorables para la población estudiantil. Así, se puede observar que las condiciones de conectividad, necesarias para la educación remota a nivel nacional, no son equitativas ni suficientes, como sucede en el caso del acceso a diversas herramientas tecnológicas, todo lo cual constituye un elemento o factor fundamental que justifica la afectación a la continuidad de estudios.

Por ese lado, se desprende la idea de que el acceso oportuno a las TIC sea determinante para el desarrollo de la educación remota de emergencia, siendo su insuficiente acceso, por parte de los estudiantes, una fuente de afectación tanto por factores externos como internos. En el caso de los últimos, resultan relevantes el manejo de distintas herramientas tecnológicas (de alumnos y profesores), así como la gestión oportuna de las universidades en proveer de herramientas, equipos y servicios tecnológicos y de conexión a la red. En el otro caso, están las condiciones de conexión preexistentes en la localidad donde recibe clases el estudiante, la cual afecta la calidad del servicio educativo virtual, la misma que es determinada, en la mayoría de las veces, por el ancho de banda o el nivel de cobertura del servicio de internet.

En línea con lo anterior, esta potencial heterogeneidad en la calidad del servicio tecnológico y de red en los estudiantes se compara con el riesgo de que la brecha digital pueda aumentar la brecha académica, sobre todo en aquellos grupos de estudiantes considerados como más

vulnerables en el contexto actual de pandemia, debido a características socioeconómicas, de etnicidad, de zona residencial, entre otros (Marinoni, et. al. (2020); Ordorika (2020)).

A continuación, se tienen algunas referencias de estudios que analizan el impacto de la COVID-19 sobre otros factores considerados en secciones anteriores, agrupados a partir de la propuesta inicial de factores externos al sistema de educación superior, internos al sistema de educación superior y personales.

### **Factores externos al sistema de educación superior**

El principal factor externo durante el año 2020 fue la Emergencia Sanitaria a causa del brote del COVID-19. Esta situación generó que todas las universidades tengan que optar por una educación remota de emergencia (virtual) para continuar brindando el servicio educativo. Esta situación ha requerido que, tanto alumnos como docentes, cuenten con una buena conexión a internet y dispongan de equipos electrónicos y habilidades necesarias para su adecuado uso.

En un contexto de educación virtual, Marinoni et. al (2020) y Telezhkina M. & Maksimov A. (2020) afirman que una de las dimensiones importantes a tener en cuenta para asegurar la viabilidad y la calidad de este tipo de educación, es la necesidad de contar con una infraestructura técnica y accesible. En línea con esto, Arnhold et al. (2020) señala que varios países han visto obstaculizado su proceso de adaptación a la nueva modalidad de educación virtual, lo cual incluso ha sucedido en países europeos avanzados, quienes se han visto limitados por mantener una mala conexión a internet.

En ese mismo contexto, para el caso del Perú, es relevante señalar que este último ha sido considerado como uno de los países en donde existe una mayor relación entre la brecha de acceso a las TIC y la condición residencial del hogar, es decir, si el hogar pertenece a un contexto rural o urbano. Esto se reporta en Tello (2018) y Barrantes, R. (2009), quienes destacan la existencia de una marcada brecha desde la perspectiva residencial a nivel de hogares en el Perú.

### **Factores internos al sistema de educación superior**

Los requisitos necesarios que exige la educación remota van más allá de tener una adecuada infraestructura tecnológica y técnica que soporte el desarrollo de los cursos virtuales, pues en complemento a esto resulta importante que se solucionen algunos otros problemas como la carencia de las habilidades más básicas de TIC por parte de los docentes, y del uso de plataformas ideales que optimicen la calidad de enseñanza impartida por medio de esta modalidad de educación (Marinoni, van't Land, & Jensen, 2020; Orlov, y otros, 2020).

No obstante, la inesperada necesidad de adaptación a esta nueva forma de enseñanza ha impedido que la educación virtual se complemente con varios de los aspectos mencionados, lo cual podría terminar generando que los estudiantes con mayor grado de vulnerabilidad se vean obligados a interrumpir sus estudios.

Por esta razón, Bailey (2020) y Robinson & Maitra (2020), comentan que ha sido imprescindible la intervención de instituciones en la orientación, asesoramiento y apoyo coordinado que mitigue todos estos problemas que limitarían la calidad de enseñanza de la educación virtual. Así, se han visto varios casos de gobiernos que, por medio de estímulos fiscales, han proporcionado apoyo pedagógico para la mejora de habilidades digitales, y han brindado apoyo tecnológico por medio del subsidio de hardware y herramientas útiles que permiten el acceso a Internet por parte de los estudiantes que más dificultades tienen para poder disponer de estos servicios.

Al respecto, Sanz et al. (2020) afirmaron que el desarrollo de habilidades digitales, y el uso de plataformas virtuales, tendría por consecuencia una reducción en la tasa de abandono de estudiantes de educación superior entre un 25% y 40%, en donde se menciona además que, si las actividades formativas online se encuentran bien ajustadas, las metodologías y contenidos son adecuados, y el personal docente cuenta con las habilidades digitales adecuadas, entonces se esperaría que los resultados, en términos educativos, sean semejantes o parecidos a los obtenidos por el medio presencial.

Finalmente, en consideración a las relaciones del estudiante en torno a su ambiente académico, es de esperar que estas se hayan visto afectadas como consecuencia de la ausente interacción generada por el cierre de las universidades, lo cual pudo haber motivado la interrupción de estudios, puesto que estas relaciones serían un importante determinante de las decisiones de interrupción de los estudiantes, tanto por el lado de sus compañeros (Knoth Humlum & Thorsager, 2021), como con sus docentes (Carrel & Kurlaender, 2020).

## **Factores personales del estudiante**

Por el lado del estudiante se puede afirmar que una de las condiciones necesarias, pero no suficientes, para garantizar una educación virtual de calidad implica que estos dispongan de los servicios TIC en su hogar, lo cual ha pasado a ser incluso determinante en lo que respecta a las oportunidades académicas, ya que al contar con estas herramientas se reduciría la posibilidad de que un estudiante vea interrumpida la continuidad de sus estudios.

Al respecto, y teniendo en cuenta las desigualdades características de la educación superior, como lo mencionan Aguado et al. (2020), Sanz et al. (2020) y Gortazar et al. (2020) serían los estudiantes vulnerables los que enfrentarían las mayores dificultades para poder continuar con sus estudios, ya que estos tendrían además un acceso limitado a los servicios básicos del hogar, como lo son la electricidad, falta de infraestructura tecnológica e incluso reducidas habilidades digitales o de alfabetización digital.

Sin embargo, aun teniendo las condiciones adecuadas por parte del estudiante para el desarrollo de la educación remota, sería necesario que estos cuenten con mayor apoyo y flexibilización que les permita, dentro de su contexto personal, laboral y familiar, poder conciliar todo ello con su vida académica y lograr un equilibrio emocional que les permita mantener la motivación y dedicación necesaria para llevar a cabo sus clases virtuales, como lo menciona la UNESCO (2020), en donde el principal factor perjudicial en este aspecto sería el relacionado al estado mental y/o psicológico de los estudiantes, lo cual, evidentemente, tiene relación con los periodos de confinamiento o restricciones al tránsito declarados por el gobierno (Puleo, 2020).

En este sentido, varias instituciones como la ONU (2020), UNESCO (2020) y Banco Mundial (2020) han resaltado la importancia de la afectación al estado de salud socioemocional y mental de la población como consecuencia de las medidas mencionadas, las cuales han conllevado a la generación de algunos otros problemas que podrían explicar la interrupción por parte de los estudiantes, como lo son la sobrecarga de actividades domésticas y de cuidado sobre todo para el caso de las mujeres (Hupkau & Petrongolo, 2020), quienes tuvieron además mayor exposición a situaciones de violencia (UNESCO, 2020; UK Aid Direct, 2020), entre otros problemas que reflejan la exacerbación de las vulnerabilidades preexistentes (UN-Women, 2020; CIM, 2020) como consecuencia del estado de emergencia sanitaria por el COVID-19.

## 4. DESCRIPCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN

En esta sección se describen las diversas fuentes de información utilizadas en el presente reporte y, para las de carácter cuantitativo, se explica brevemente su proceso de limpieza de datos. Cabe mencionar que, las fuentes utilizadas incluyen bases de datos administrativas e información primaria recogida a través de encuestas ad-hoc, entrevistas y grupos focales.

### 4.1. Sistema de Recolección de Información para la Educación Superior (SIRIES)

El SIRIES es el medio por el cual la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU) recopila, desde el 2017, información nominal y semestral a través de ficheros de padrones de matriculados, egresados, docentes, administrativos, postulantes e ingresantes. Para los fines de este reporte se utilizaron las bases de datos de matriculados (2018-1 a 2020-2) y egresados (2018-1 a 2020-1), al corte correspondiente del 09 de marzo del 2021.

Para obtener la base de datos final es importante señalar que se realizó un proceso de limpieza de información tomando en cuenta algunos criterios. Así, en la base de datos final están únicamente estudiantes de pregrado con DNI's válidos y únicos a nivel de la universidad y periodo de matrícula, que estuvieron matriculados en uno o más de un periodo entre el 2018-1 y 2020-2, en carreras de pregrado de universidades licenciadas. Además, el código asociado al campo de educación de cada estudiante se estandariza a la versión del 2014 de acuerdo con el Clasificador Nacional de Programas e Instituciones de Educación Superior Universitaria, Pedagógica, Tecnológica y Técnico productiva del INEI.

Tras realizar los procedimientos señalados, se obtuvo un total de 332 mil 283 estudiantes de pregrado de 91 universidades licenciadas que interrumpieron sus estudios durante los semestres 2020-1 ó 2020-2. No obstante, cabe indicar que debido a la emergencia sanitaria a causa del COVID-19, se reconoce a 8 universidades que no remitieron ficheros de matrícula del semestre 2020-2 y/o egreso del semestre 2020-1, razón por la cual se hizo uso de una técnica de conglomeración que permite imputar tasas de interrupción según los promedios obtenidos para el caso de cada grupo o clúster a los cuales pertenecen las universidades materia de imputación<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Ver anexo 1: Metodología de Clusterización.

## 4.2. Encuesta de Deserción Universitaria en Universidades Públicas (ENCUCDES)

La encuesta de deserción de universidades públicas, llevada a cabo en febrero del presente año, contiene sólo información muestral de estudiantes que interrumpieron estudios en los semestres 2020-1 y 2020-2<sup>12</sup>. Esta encuesta se llevó a cabo con el objetivo principal de indagar en los factores que determinan la interrupción en educación superior universitaria de estudiantes de pregrado de 47 universidades públicas (45 licenciadas y 2 no licenciadas) en los semestres 2020-1 y 2020-2.

La información que se recopila es: información general del estudiante, factores personales de interrupción, problemas de salud física o mental, estado laboral de la familia, factores institucionales que motivaron la interrupción y acciones que se tomaron, y perspectiva sobre el retorno a la educación presencial o remota.

## 4.3. Estudio Cualitativo de Interrupción de Estudios Universitarios

El Estudio cualitativo se llevó a cabo entre febrero y marzo del 2021, corresponde a un estudio del tipo exploratorio-descriptivo de metodología cualitativa el cual se desarrolló a partir de tres técnicas: encuestas, entrevistas a profundidad y grupos focales. Las encuestas se aplicaron al total de participantes, las entrevistas a profundidad a representantes de los servicios de bienestar estudiantil, y los grupos focales fueron aplicados a grupos específicos, como estudiantes que se encuentran cursando su carrera, estudiantes que interrumpieron sus estudios, docentes y decanos/as.

En tal sentido, el objetivo del referido estudio estuvo orientado a conocer las percepciones de los diversos agentes respecto a los factores y respuestas personales e institucionales frente a la interrupción estudiantil, bajo el contexto actual de emergencia sanitaria por el COVID-19, en universidades públicas y privadas con mayor y menor tasa de interrupción estudiantil a nivel nacional (SIRIES, 2020).

A continuación, se mencionan los participantes por tipo de fuente de información:

1. Encuesta virtual: se aplicó a los participantes de las entrevistas y grupos focales. Se tomaron en cuenta las dimensiones construidas en la adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner.

---

<sup>12</sup> Estos resultados deben ser tomados como referencias. En total, se cuenta con información completa para 6,794 alumnos que interrumpieron sus estudios en alguno de los semestres del 2020.

2. Grupos focales: participaron estudiantes, estudiantes interruptores, docentes, decanos de universidades licenciadas, públicas y privadas, que presentaron las mayores tasas de interrupción a nivel nacional (un total de 4 grupos focales). Cada grupo focal estuvo compuesto por un máximo de 10 participantes con equivalente composición de género.
3. Entrevistas a profundidad: participaron representantes de las unidades de bienestar, o los que hagan de sus veces, de universidades licenciadas públicas y privadas con las mayores y menores tasas de interrupción a nivel nacional. Se realizaron un total de 12 entrevistas a profundidad, correspondiente a 12 universidades.

El proceso de la información obtenida estuvo sujeta al análisis de contenido, el cual se realizó a través de una adaptación de los niveles y dimensiones de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Así, se realizó una tabulación cruzada para poner en relación la información brindada por los diversos participantes de todos los procesos de recolección de información, a partir de lo cual se identificaron los factores de interrupción y se prosigió a realizar su descripción integral.

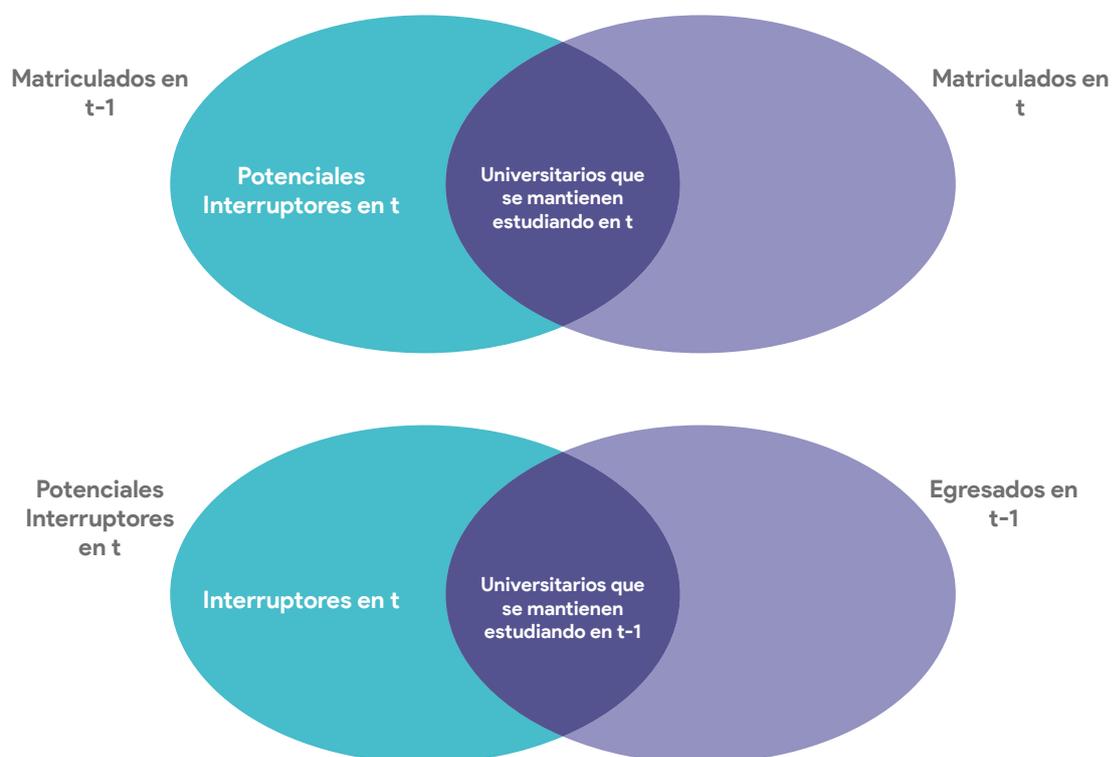
## 5. DEFINICIÓN DE INTERRUPCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y METODOLOGÍA DE CÁLCULO

En cuanto a la definición de deserción, Simpson (2004) afirma que ninguna definición lograría capturar la complejidad del problema, por lo cual existen diversas perspectivas de tipificación: tomando en cuenta el espacio, el momento, la voluntad, etc. De acuerdo con ESCALE del MINEDU, la deserción se entiende como el impedimento a la permanencia o culminación de estudiantes en el servicio educativo, que habiendo estado matriculados ya no lo hacen al año siguiente, no completando estos su educación. De ello, se colige que la deserción se pueda determinar a partir del segundo año, lo cual nos lleva a la necesidad de repensar las definiciones de tal forma que éstas nos sirvan para reconocer realidades más dinámicas y flexibles como las vividas producto de la pandemia y, a partir de ello, tomar decisiones acordes a las nuevas necesidades y oportunidades.

De esta forma, y como se pudo constatar en la sección 3 de revisión de literatura, queda claro que no existe un único consenso sobre lo que se entiende por interrupción o deserción universitaria. Debido a esto, esta sección simplifica la arbitrariedad en torno a esta discusión y define lo que se considerará como interrupción en siguientes secciones en favor de una única comprensión del término, ello debido a que este término tendría la posibilidad de ubicarse en una perspectiva más inmediata y flexible de la problemática.

En ese sentido, el presente reporte atribuye la condición de interruptor a aquellos estudiantes que estando matriculados en el semestre “t-1”, no lo están en el siguiente semestre “t” y tampoco registran egreso en el semestre “t-1”. Por ejemplo, si un estudiante está matriculado en el semestre 2018-1 y no lo está en 2018-2 pero tampoco registra egreso en 2018-1, se considera que ese estudiante interrumpe estudios en el semestre 2018-2. Esto podría resultar poco intuitivo pero lo que busca hacer es reflejar la proporción de matriculados del semestre “t-1” que dejaron de estudiar en el semestre “t”. El gráfico 3 a continuación busca representar visualmente lo que define al conjunto de estudiantes interruptores.

**Gráfico 3**  
**¿Quiénes son interruptores?**



Elaboración propia

En atención a la definición anterior, se calcula la tasa de interrupción que implica la razón entre el número de interruptores y el número de matriculados en cualquier semestre “t” y “t-1” respectivamente. La siguiente fórmula resume el concepto:

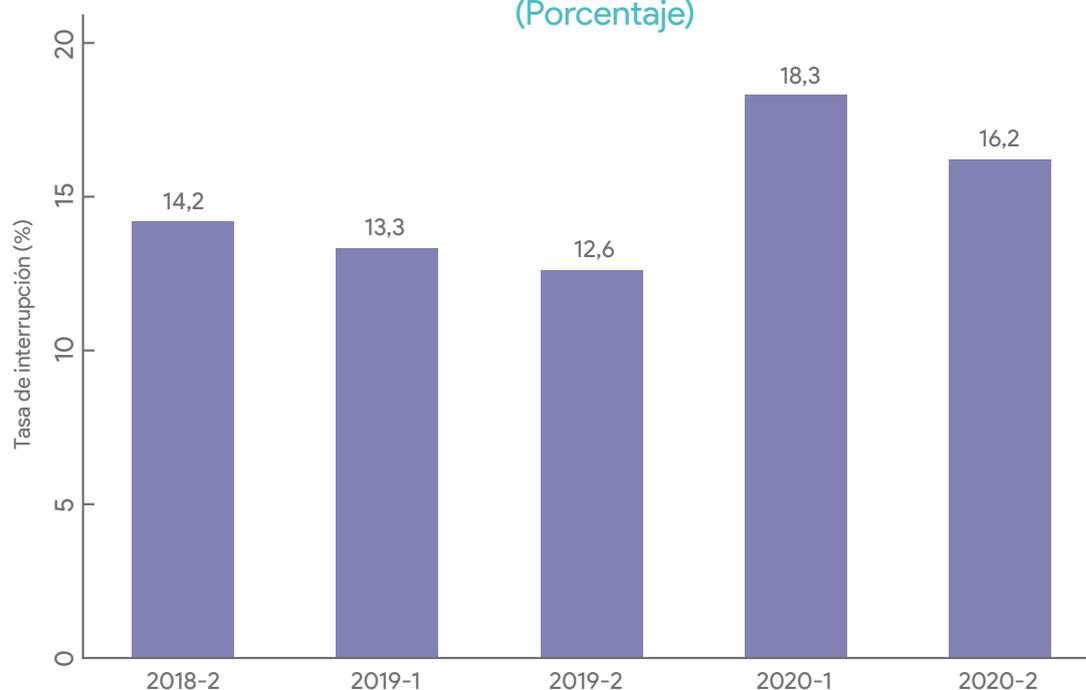
$$Tasa\ de\ interrupción_t = \frac{Interruptores_t}{Matriculados_{t-1}}$$

## 6. Resultados

### 6.1. Resultados generales sobre la interrupción de estudios (2018-2020)

El gráfico 4 muestra que el comportamiento de la tasa de interrupción se mantuvo descendente desde el semestre 2018-2 hasta el 2019-2, periodo a partir del cual se incrementó en 5,7 pp. para el semestre 2020-1, llegando a ser de 18,3%, lo que representa un total de 174 mil estudiantes. Sin embargo, para el semestre 2020-2 la tasa de interrupción disminuyó en 2,1 pp. (con respecto al semestre 2020-1), alcanzando un valor de 16,2% y representado un total de 157 mil estudiantes.

**Gráfico 4**  
**Tasa de interrupción general por semestre académico,**  
**2018-2 - 2020-2**  
(Porcentaje)



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

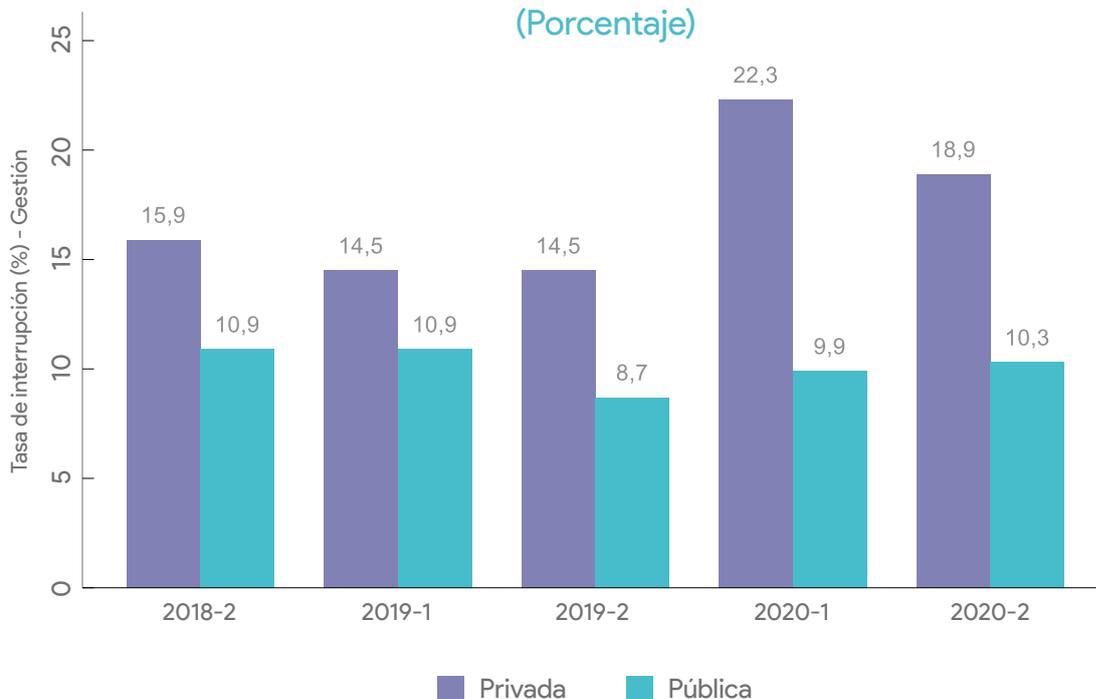
1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

## Interrupción según gestión de la universidad

El incremento en la interrupción universitaria durante los ciclos de estudios virtuales se ha concentrado básicamente en universidades de gestión privada. Esto se puede comprobar analizando la variación de la tasa de interrupción universitaria según gestión, en relación con su nivel promedio de los últimos tres años. El gráfico 5 muestra que en los semestres 2020-1 y 2020-2 las tasas de interrupción en universidades privadas estuvieron por encima del promedio obtenido durante los tres semestres previos al inicio de la emergencia sanitaria (15,0%). No ocurre lo mismo en universidades de gestión pública, ya que en el semestre 2020-1 la tasa de interrupción está ligeramente por encima (10,3%), mientras que en el semestre 2020-2 está por debajo (9,6%) del promedio obtenido para los tres semestres anteriores (10,2%).

Asimismo, si se comparan tasas de interrupción de semestres contiguos, se observa que para el semestre 2020-1, estas aumentaron en 7.8 pp. (22,3%) y 1.2 pp. (18,9%) respecto a las del semestre 2019-2 en universidades de gestión privada y pública respectivamente. Con respecto al semestre 2020-1, sólo se observó una caída de 3,4 pp. (a 18,9 %) en el caso de universidades privadas, y un leve incremento de 0,4 pp. (a 10,3%) para universidades de gestión pública. La caída en la tasa de interrupción de universidades privadas y el ligero incremento de esta en universidades públicas, tienen implicancias en los análisis que desagregan estos dos grupos sobre más categorías en adelante.

**Gráfico 5**  
**Tasa de interrupción por gestión, 2018-2 - 2020-2**  
(Porcentaje)



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

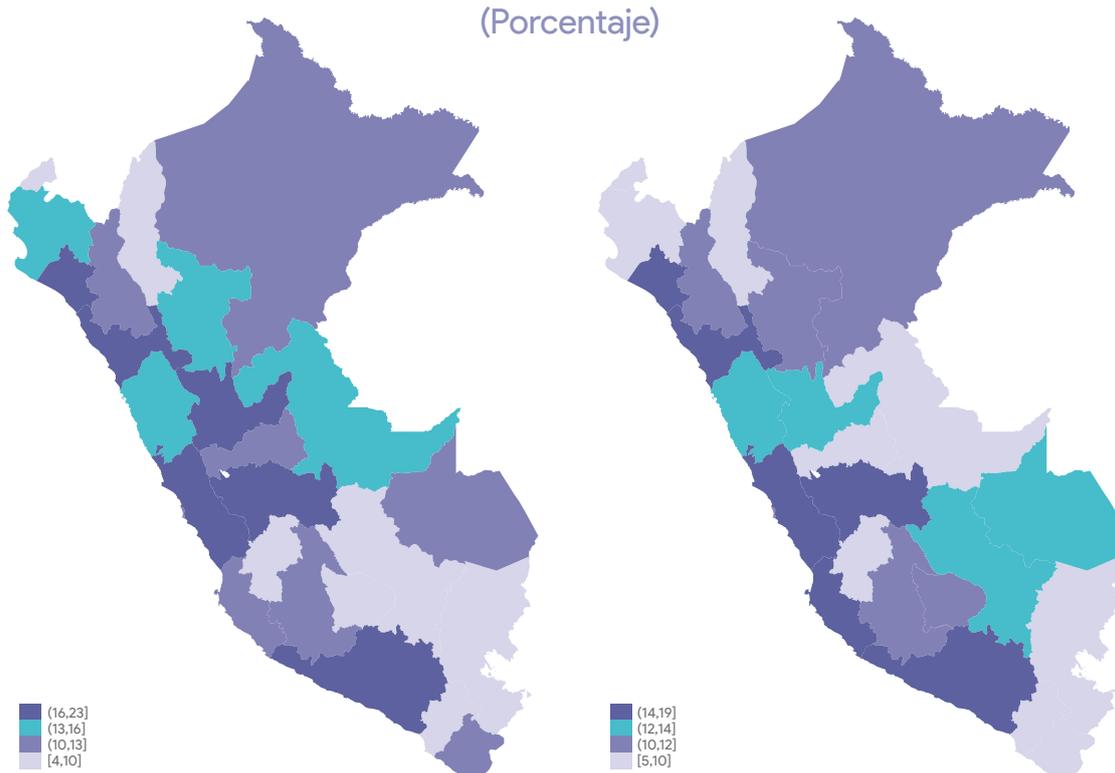
Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

## Distribución departamental de la interrupción universitaria

Para el análisis geográfico de la interrupción universitaria entre los semestres 2020-1 y 2020-2, se construyó un mapa coroplético presentado en el gráfico 6, en el cual se muestra la tasa de interrupción a nivel departamental y se deja para el anexo 2 el análisis de la interrupción a nivel provincial<sup>13</sup>. El mapa que se muestra en el gráfico 6, resalta el hecho que los departamentos con mayores tasas de interrupción, a nivel nacional, se ubican en la costa norte, centro y sur, y en algunos departamentos de la sierra centro. Además, la percepción visual que deja es que el problema de la interrupción se modera del semestre 2020-2 respecto al 2020-1, sobre todo en regiones ubicadas en la sierra centro/sur, selva sur y costa norte del país. Este hallazgo está en línea con las menores tasas de interrupción observadas a nivel agregado del semestre 2020-2 respecto del 2020-1 de las secciones anteriores.

**Gráfico 6**  
**Tasa de interrupción por región, 2020-1 y 2020-2**  
(Porcentaje)



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a estudiantes que cursan programas de posgrado en alguna de estas universidades.

<sup>13</sup> La tasa de interrupción a nivel departamental sigue la definición propuesta en la ecuación de la sección 5, agrupando en el numerador a matriculados en “t-1” que no están matriculados en “t” pero tampoco egresan en “t-1”, y en el denominador a quienes estuvieron matriculados en “t-1”. Para ambos grupos (matriculados y egresados) se toma en cuenta sólo a la población universitaria de la región, es decir, al universo de estudiantes de universidades de una región en particular. En ese sentido, el indicador de esta sección está relativizado respecto a la población universitaria total de una región en particular.

Además del análisis anterior, se lleva a cabo una mirada más puntual sobre qué regiones tienen las tasas de interrupción más altas dentro del conjunto de departamentos que el mapa muestra con una tonalidad más oscura. Así, la columna 2 de la tabla 1 muestra que los 5 departamentos con las tasas de interrupción más altas en el semestre 2020-1 fueron Lambayeque (23,1%), Junín (21,9%), La Libertad (21,8%), Lima (20,3%) y Huánuco (18,1%). Respecto al orden en la clasificación en que se ubican los departamentos al siguiente semestre, se observa que Lima pasó a ser el más afectado (en términos relativos) en comparación a los otros (con 19,0%). A pesar de que el orden no se mantiene, los departamentos con las mayores tasas de interrupción son casi los mismos a excepción de Huánuco, departamento que es reemplazado por Ica (con 16,3%). Así también, las cinco mayores tasas de interrupción del semestre 2020-2 son menores a las del 2020-1. Todo esto se muestra en la columna 3 de la tabla 1<sup>14</sup>.

**Tabla 1**  
**Cinco departamentos con mayor tasa de interrupción,**  
**2020-1 y 2020-2**

2020-1		2020-2	
Departamento	Tasa de interrupción	Departamento	Tasa de interrupción
Lambayeque	23,1%	Lima	19,0%
Junín	21,9%	La Libertad	18,1%
La Libertad	21,8%	Lambayeque	17,5%
Lima	20,3%	Ica	16,3%
Huánuco	18,1%	Junín	14,8%

Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración Propia.

## 6.2. Resultados por grupos de factores de interrupción

Utilizando las fuentes de información descritas en el capítulo 4, en esta subsección se presentan los resultados de interrupción de estudios en torno a los grupos de factores identificados (factores externos, internos y personales), considerando

<sup>14</sup> A pesar de no aparecer dentro de las regiones con mayores tasas de interrupción, el departamento de Apurímac fue el que más empeoró entre los semestres 2020-1 y 2020-2. Según cálculos internos, la tasa de interrupción de ese departamento aumentó en 6,8 pp. (a 11,2%).

dentro de cada uno la descripción de los resultados obtenidos en cada fuente de información (cualitativa y cuantitativa), así como de la discusión de las posibles complementariedades que podrían existir para el caso de cada subfactor en específico. Los factores y subfactores a desarrollar se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2**  
**Resumen de factores y subfactores de interrupción**

Grupos de factores	Sistema	Nivel	Sub factores	Detalle
Externos	Macro	Estructural	Conectividad y calidad de acceso a internet	Disponibilidad y condiciones del servicio de internet en el lugar de residencia
			Apoyo financiero por parte del Estado	Acceso a bonos del Estado en la población estudiantil
Internos	Exo	Institucional	Características de la universidad	Calidad de la universidad Tipos de carreras brindadas por la universidad Potencial retorno educativo de las carreras
			Acceso a la tecnológica y virtualidad	Equipos electrónicos e internet brindados a la población estudiantil Condiciones de la educación virtual
			Servicios complementarios	Adaptación al entorno virtual por parte de la universidad. Servicios de tutoría y acompañamiento
	Meso	Relacional	Vínculo docente y estudiante	Experiencia del vínculo docente estudiante
			Características de las y los estudiantes	Nivel socioeconómico del hogar Edad Sexo
Personales	Micro	Personal	Economía, empleo, carga familiar y conciliación de la vida personal, académica y laboral	Shocks económicos Necesidad de búsqueda de empleo Afectación y desigualdades en el equilibrio la actividad académica y laboral y personal
			Recursos electrónicos	Disponibilidad de recursos electrónicos para las clases virtuales, así como de internet en el hogar
			Salud física, salud mental, violencias y género	Bienestar físico y emocional Presencia de Violencias y desigualdades de género
			Elección de carrera universitaria	Adecuada orientación vocacional
			Rendimiento académico	Desempeño académico del estudiante

Elaboración Propia.

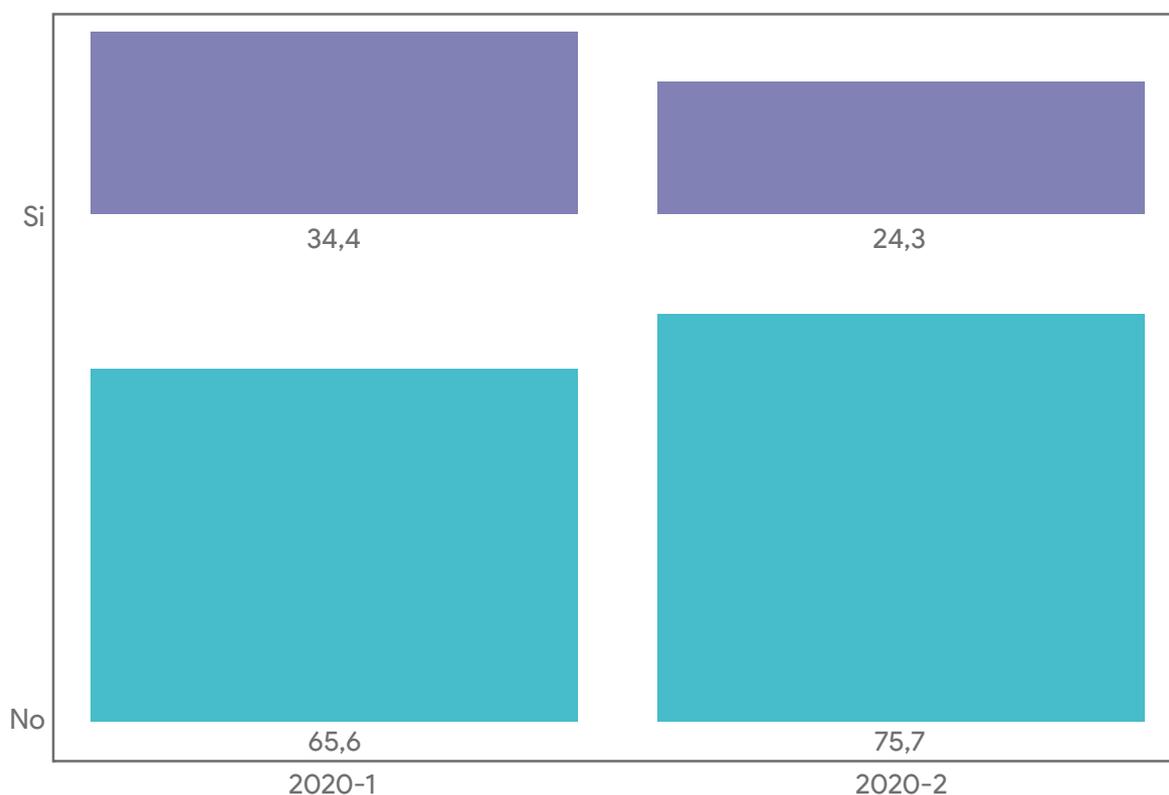
Es importante tomar en cuenta que, como se indica en la descripción de las fuentes de información, la ENCUDES solo cuenta con información de estudiantes que interrumpieron sus estudios en universidades públicas, por lo que los factores donde se tiene como fuente principal de información a esta encuesta solo corresponderán a universidades públicas.

## 6.2.1. Factores externos al sistema de educación superior

### Conectividad y calidad de acceso a internet

Según la ENCUDES, del total de estudiantes de universidades públicas encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-1 el 34,4% interrumpió debido a la ausencia o insuficiencia de conectividad a internet. Este porcentaje cayó a 24,3% del total de encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-2 tal y como se muestra en el gráfico 7. Sumado a esto, cálculos internos sugieren que del total de estudiantes de universidades públicas que interrumpió estudios en el periodo 2020-2, un 60,7% tuvo un servicio de internet de calidad regular, mientras que para el otro 19,7% este servicio fue de mala calidad.

**Gráfico 7**  
**Factor: Conectividad a internet, 2020-1 y 2020-2,**  
**Interruptores en universidades públicas**  
(Porcentaje)



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

Por otro lado, desde una perspectiva cualitativa, se identificó que el principal problema asociado a una mala conectividad radica en que esta provoca un desfase temporal que impide el adecuado desarrollo de las actividades virtuales, razón por la cual los estudiantes se han visto obligados a desplazarse a lugares alejados de su hogar, como a las plazas e incluso a los cerros aledaños de su localidad. Asimismo, los estudiantes atribuyeron como parte de esta problemática la existencia de otras limitaciones generadas por las condiciones climatológicas, como la lluvia o los rayos, lo cual se tornó aún más problemático para estudiantes pertenecientes a regiones de la selva.

## **6.2.2. Factores internos al sistema de educación superior**

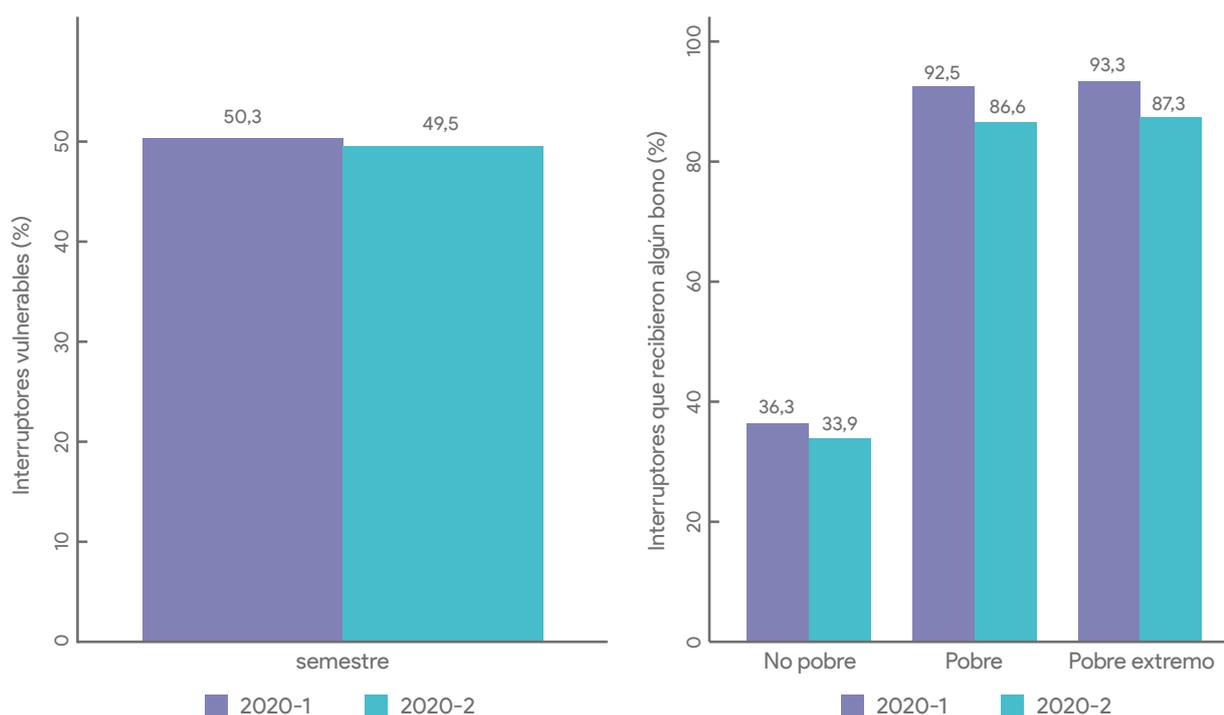
### **Apoyo financiero por parte del estado**

#### **Distribución de la interrupción por estatus de recepción de bonos**

Una de las medidas utilizadas para ayudar a los hogares vulnerables durante la pandemia fue la entrega de bonos por parte de instituciones como el MIDIS. A partir de esta información en conjunto con la de matrícula universitaria, se pudo identificar qué porcentaje de interruptores que recibió algún bono es pobre extremo, pobre y no pobre, además del porcentaje interruptores cuyo hogar fue calificado como económicamente vulnerable, es decir, que recibió bono o se encuentra en condición de pobreza.

De esta forma, según los cruces de información del SIRIES y SISFOH, se muestra en la parte izquierda del gráfico 8 que el porcentaje de interruptores con hogares considerados vulnerables paso de 50,3% (87 mil 327 estudiantes) a 49,5% (78 mil 71 estudiantes) entre los semestres 2020-1 y 2020-2, reduciéndose en 0,8 pp. Además, en la parte derecha del mismo gráfico se muestra que, para ambos grupos de pobreza, se tuvo un considerable alcance en la proporción de bonos, siendo el caso del semestre 2020-1 equivalente a 92,5% (22 mil 169 estudiantes) y 93,3% (13 mil 182 estudiantes) para los grupos de pobreza y pobreza extrema respectivamente, los cuales se redujeron en 5,6 pp. y 6 pp. para el semestre siguiente (a 86,6% y 87,3%). Asimismo, por el lado de los interruptores no pobres, se tuvo una reducida proporción equivalente a 36,3% (49 mil 216 estudiantes), la cual cayó en 2,4 pp. (a 33,9%) para el semestre 2020-2.

**Gráfico 8**  
**Interruptores económicamente vulnerables y recepción**  
**de bonos, 2020-1 y 2020-2**  
**(Porcentaje)**



Fuente: SIRIES-MINEDU, padrón SISFOH-MIDIS y padrón de beneficios de bonos del MEF. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a estudiantes que cursan programas de posgrado en alguna de estas universidades.

2/ El grupo de estudiantes vulnerables considera a quienes son pobres o pobres extremos independientemente de si recibieron o no bono, y, además a aquellos que siendo no pobres recibieron bono en alguno de los dos últimos semestres.

## Características de la universidad

### Interrupción según nivel de calidad de las universidades

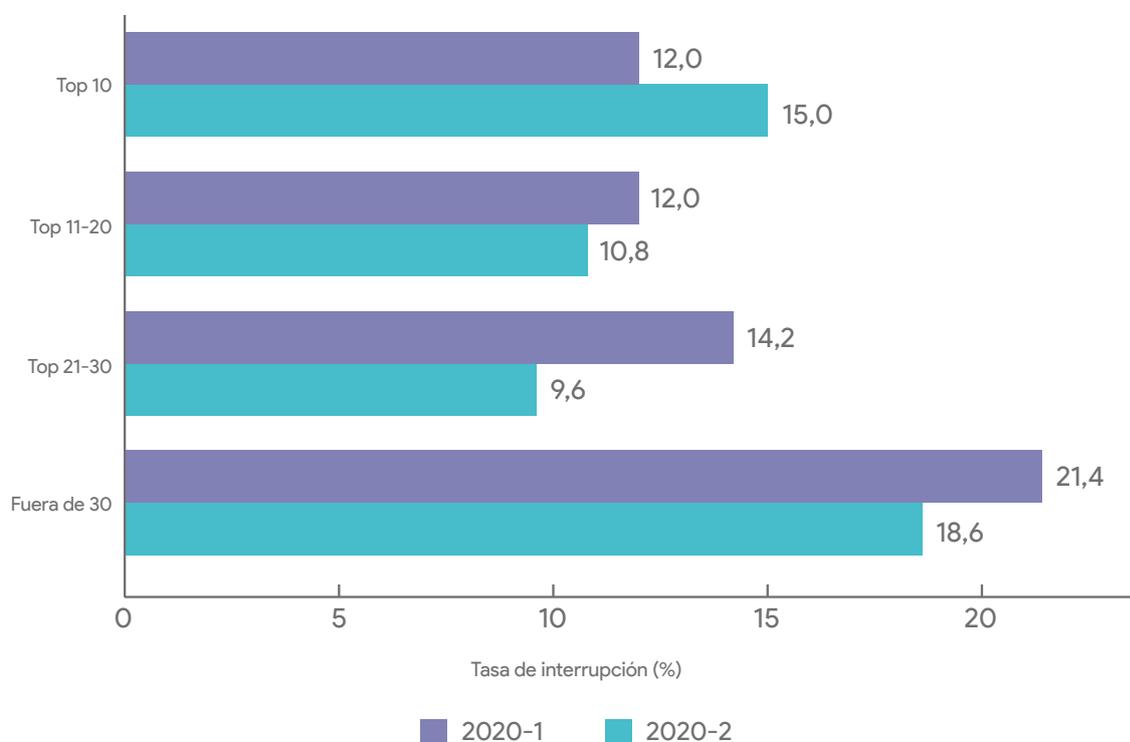
Según el SIRIES, las tasas de interrupción para los semestres 2020-1 y 2020-2, de acuerdo a la posición de las universidades en el ranking de priorización de Instituciones de Educación Superior<sup>15</sup>, siguen respectivamente las siguientes

<sup>15</sup> Este ranking está construido por PRONABEC y busca ser una proxy de calidad de la universidad ya que recoge varias dimensiones medibles respecto al performance que esta tiene, dentro de las cuales destacan: investigación, docencia (porcentaje de docentes con posgrado y número de docentes por estudiante), ingresos de los egresados, percepción de los estudiantes, selectividad académica, acompañamiento y tutoría.

proporciones: 12% y 15 % (17 mil 571 y 23 mil 552 estudiantes) para el grupo del top 10; 12% y 10,8% (15 mil 950 y 15 mil 157 estudiantes) para el grupo del top 11-20; 14,2% y 9,6% (10 mil 155 y 7 mil 160 estudiantes) para el grupo del top 21-30; y 21,4% y 18,6% (129 mil 980 y 111 mil 870 estudiantes) para el caso del grupo fuera del top 30.

De esta forma, el gráfico 9 muestra que entre ambos semestres las tasas de interrupción han disminuido en todos los grupos, con excepción del que contiene a las 10 primeras universidades en el ranking de priorización, en cuyo caso aumentó en 3 pp. Para el resto de los grupos, la variación entre semestres de la tasa de interrupción se dio en el siguiente orden: 4,6 pp. para el grupo del top 21-30, 2,8 pp. para el grupo fuera del top 30, y, por último, 1,2 pp. para el grupo del top 11-20.

**Gráfico 9**  
**Interruptores según grupos conformados a partir del ranking de calidad, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)



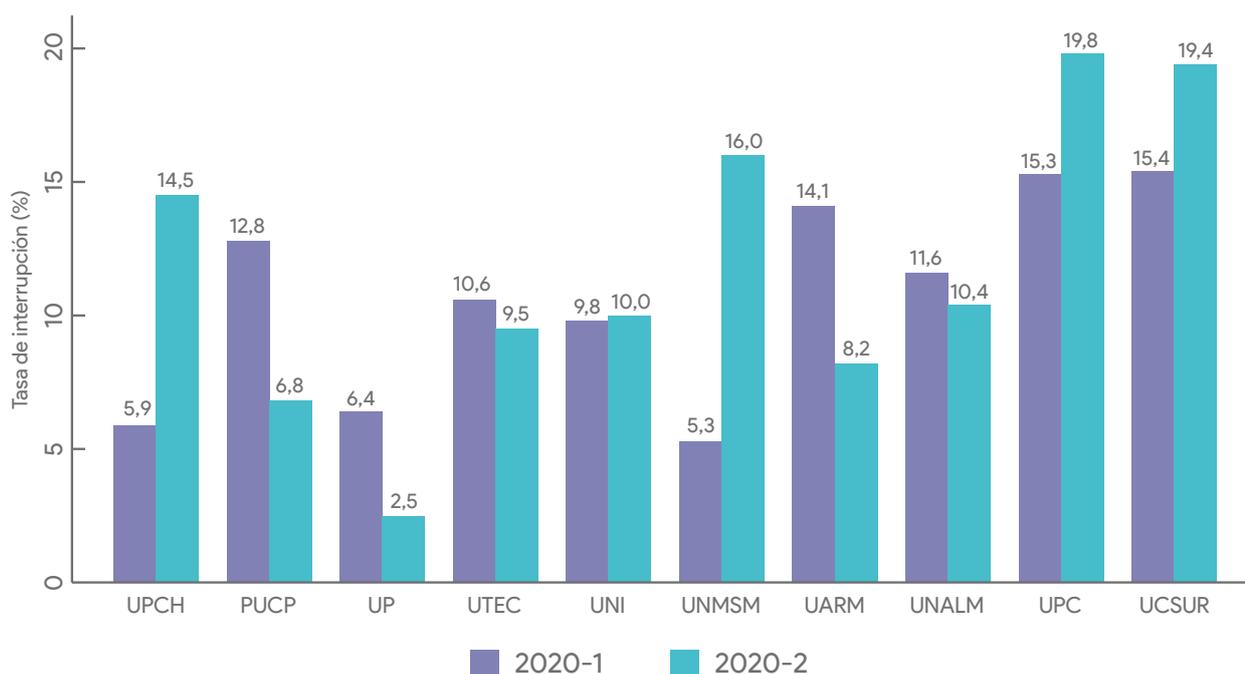
Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

Con respecto al incremento en la tasa de interrupción para el grupo de universidades del top 10, esta se explica en parte porque la mitad de las universidades de este grupo presentaron incrementos en sus tasas de interrupción, dentro de las que destacan la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) con 10,7 pp., seguido de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) con 8,6 pp. Asimismo, es importante considerar que 7 de las 10 universidades del top 10 poseen un tipo de gestión privada, las cuales reflejan frecuentemente mayores tasas de interrupción en comparación a las obtenidas en las universidades públicas.

**Gráfico 10**  
**Tasa de interrupción de universidades TOP-10,**  
**2020-1 y 2020-2**  
**(Porcentaje)**



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

2/ UPCH: Universidad Peruana Cayetano Heredia, PUCP: Pontificia Universidad Católica del Perú, UP: Universidad del Pacífico, UTEC: Universidad de Ingeniería y Tecnología, UNI: Universidad Nacional de Ingeniería, UNMSM: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UARM: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, UNALM: Universidad Nacional Agraria La Molina, UPC: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, UCSUR: Universidad Científica del Sur.

### Interrupción según campo de educación

Para el análisis de interrupción universitaria, por campo de educación, se utiliza el primer dígito del Clasificador de Carreras Universitarias del INEI (2014), el cual establece los siguientes campos de educación:

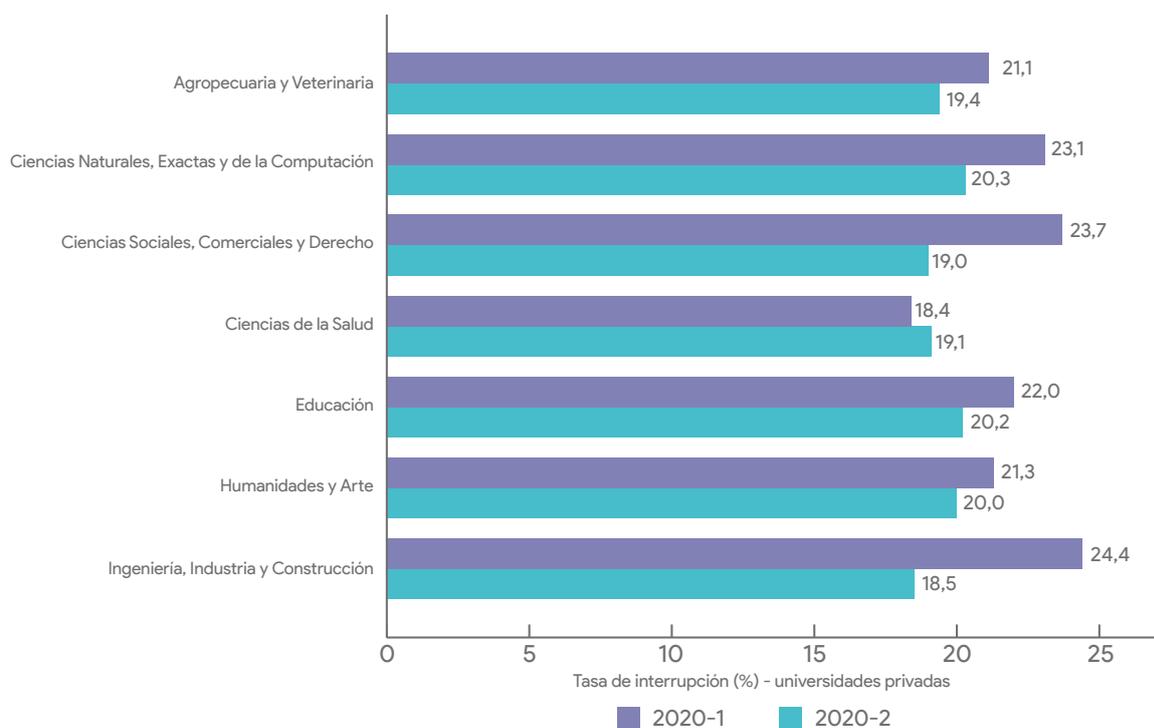
1. Educación.
2. Humanidades y Artes.
3. Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho.
4. Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación.
5. Ingeniería, Industria y Construcción.
6. Agropecuaria y Veterinaria.
7. Ciencias de la Salud.

Para el cálculo de la tasa de interrupción por campo de educación, para los semestres 2020-1 y 2020-2, se procedió de la siguiente forma: se identificaron a los interruptores para ambos semestres, luego se clasificaron según el campo de educación, y se procedió a utilizar la tasa de interrupción detallada en la sección 5.

De esta forma, para el caso de estudiantes de universidades privadas, se obtuvieron los resultados que se muestran en el gráfico 11, los cuales siguen las siguientes proporciones para los semestres 2020-1 y 2020-2, respectivamente: 21,1% y 19,4% para Agropecuaria y Veterinaria (826 y 806 estudiantes); 23,1% y 20,3% para Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación (1 mil 538 y 1 mil 432 estudiantes); 23,7% y 19,0% para Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho (79 mil 988 y 64 mil 521 estudiantes); 18,4% y 19,1% para Ciencias de la Salud (13 mil 321 y 15 mil 284 estudiantes); 22,0% y 20,2% (2 mil 784 y 2 mil 623 estudiantes) para Educación; 21,3% y 20,0% para Humanidades y Artes (2 mil 193 y 2 mil 47 estudiantes); y 24,4% y 18,5% para Ingeniería, Industria y Construcción (52 mil 442 y 39 mil 126 estudiantes).

La descripción del párrafo anterior muestra que, entre ambos semestres de análisis, las tasas de interrupción disminuyeron para 6 de los 7 campos de educación descritos, las cuales variaron según el siguiente orden: 5,9 pp. para Ingeniería, Industria y Construcción; 4,7 pp. para Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho; 2,8 pp. para Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; 1,7 pp. para Educación y Agropecuaria y Veterinaria; y, por último 1,2 pp. para Humanidades y Arte. En contraste, el único campo de educación que registró un incremento en la tasa de interrupción fue la de Ciencias de la Salud con un valor de 0,7 pp.

**Gráfico 11**  
**Tasa de interrupción según campo de educación en universidades privadas,**  
**2020-1 y 2020-2**  
**(Porcentaje)**



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

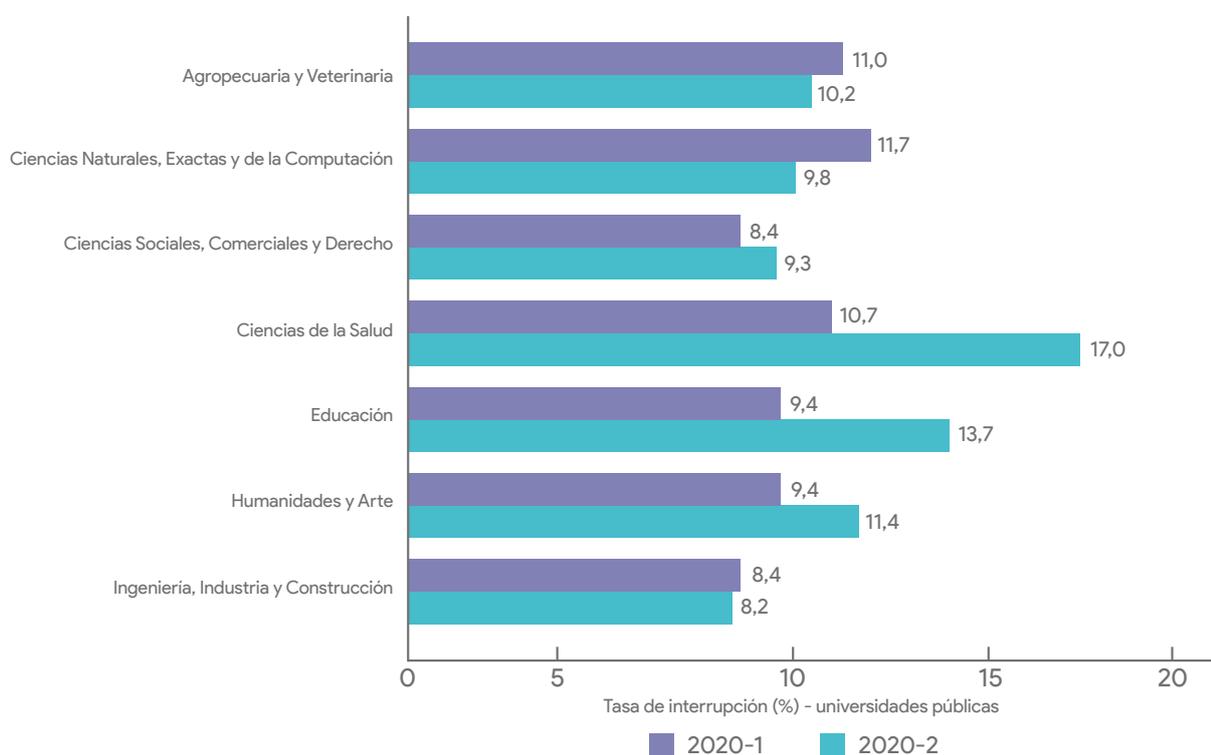
Para el caso de las universidades públicas y según lo que se muestra en el gráfico 12, los resultados siguen las siguientes proporciones para los semestres 2020-1 y 2020-2 respectivamente: 11,0% y 10,2% para Agropecuaria y Veterinaria (2 mil 385 y 2 mil 130 estudiantes); 10,7% y 17,0% para Ciencias de la Salud (3 mil 116 y 5 mil 105 estudiantes); 11,7% y 9,8% para Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación (3 mil 251 y 2 mil 647 estudiantes); 8,4% y 9,3% para Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho (7 mil 823 y 8 mil 618 estudiantes); 9,4% y 13,7% para Educación (2 mil 773 y 4 mil 439 estudiantes); 9,4% y 11,4% para Humanidades y Arte (820 y 973 estudiantes); y 8,4% y 8,2% para Ingeniería, Industria y Construcción (8 mil 107 y 7 mil 986 estudiantes).

En contraste a lo que sucede en los campos de educación en universidades de gestión privada, en universidades públicas se observa que solo 3 del total de 7 campos de educación mostraron una reducción en su tasa de interrupción entre semestres, variaciones que se dieron según el siguiente orden: 1,9 pp. para Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; 0,8 pp. para Agropecuaria y Veterinaria y 0,2 pp. para Ingeniería, Industria y Construcción. Lo contrario ocurrió en las otras 4 familias, donde los incrementos se dieron de la siguiente manera: 6,3 pp. para Ciencias de la Salud; 4,3 pp. para Educación; 2,0 pp. para Humanidades y Arte y 0,9 pp. para Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho.

En adición a lo expuesto, cabe señalar algunas otras comparaciones. En primer lugar, las tasas de interrupción en campos de educación en universidades públicas son sistemáticamente menores a las encontradas para campos de educación en universidades privadas. En segundo lugar, el campo de educación de Ciencias de la Salud fue el único que mostró un desmejoramiento (entiéndase incremento en la tasa de interrupción) entre ambos semestres, esto independientemente de si este campo de educación pertenecía a universidades de gestión pública o privada. Esto puede ser explicado debido a que las carreras relacionadas a ciencias de la salud requieren en gran medida de cursos que no pueden adaptarse a un contexto virtual, tales como labores en centros de salud, talleres y laboratorios.

Por último, cálculos internos sugieren que el incremento en la tasa de interrupción entre el semestre 2020-1 y el 2019-2 se dio en todos los campos de estudio sólo en universidades privadas<sup>16</sup>.

**Gráfico 12**  
**Tasa de interrupción según campo de educación en universidades públicas, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

<sup>16</sup> Cálculos realizados sugieren que para el 2019-2 la tasa de interrupción venía dada de la siguiente forma: agropecuaria y veterinaria 11,8%, ciencias de la salud 11,9%, ciencias naturales, exactas y de computación 16,9%, ciencias sociales comerciales y derecho 14,5%, educación 19,5%, humanidades y arte 13,4%, ingeniería, industria y construcción 15,1%.

### Interrupción según retorno de carreras

Esta sección considera el análisis por retorno de carrera-universidad<sup>17</sup> con datos obtenidos del portal puente en carrera del MTPE. En particular, se construyeron los siguientes tres grupos:

1. Carreras con retorno bajo: si el retorno de la carrera es menor que 1.
2. Carreras con retorno alto: si el retorno de la carrera es mayor que 1 pero menor que 2.
3. Carreras con retorno muy alto: si el retorno de la carrera es mayor que 2.

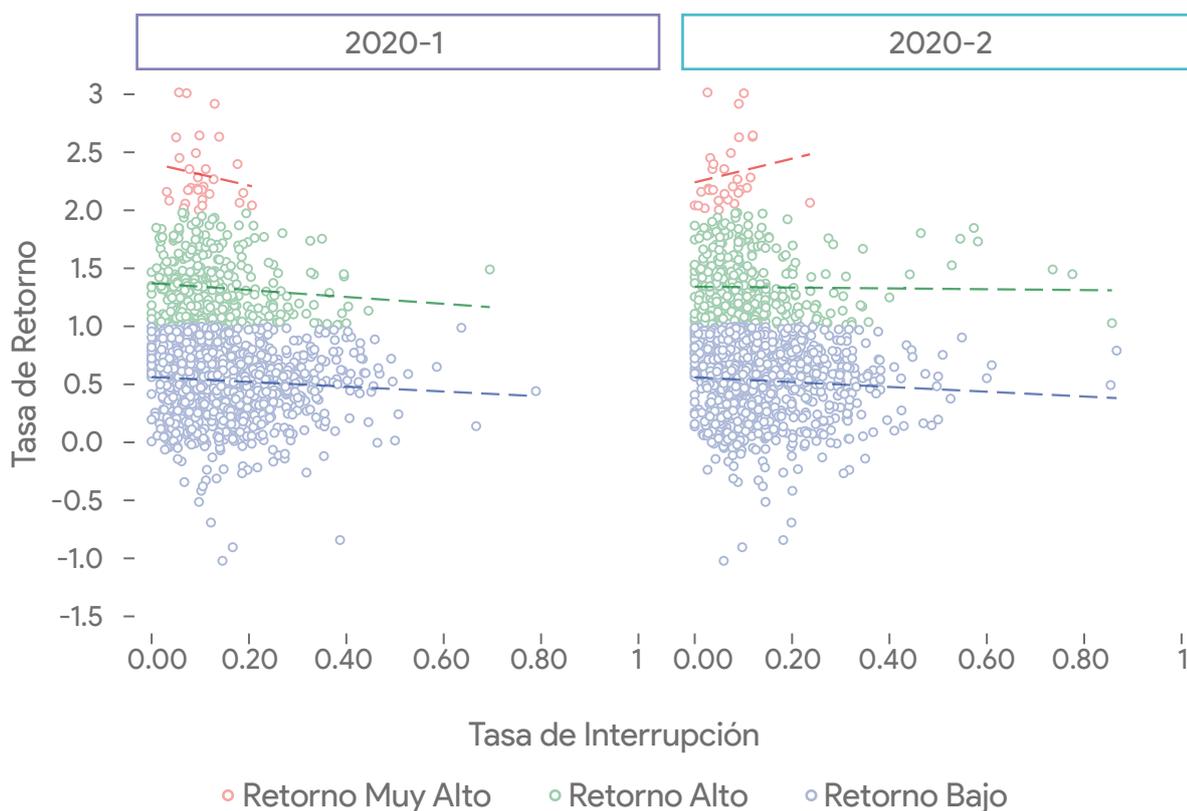
Los semestres 2020-1 y 2020-2 exhiben una relación ligeramente negativa entre tasa de retorno y tasa de interrupción de cada combinación carrera-universidad. El gráfico 13 muestra que aquellas combinaciones de carrera-universidad con un retorno bajo, tienen en promedio tasas de interrupción más altas en comparación con las que tienen un alto retorno. Esto es robusto en particular para las combinaciones de carrera-universidad que están catalogadas como de retorno alto y bajo ya que tienen más de 120 observaciones cada una (984 y 3 mil 108). La relación en el caso del grupo de combinaciones con retorno muy alto es inestable debido a la poca cantidad de observaciones que hay en este grupo (31).

Por otro lado, el gráfico 13 también muestra una gran concentración de carreras con similares niveles de interrupción, pero con distintos niveles de retorno. Esto es así porque la tasa de interrupción en el percentil 95 de la distribución es de aproximadamente 33%, es decir, el 95% de combinaciones carrera-universidad tiene una tasa de interrupción de 33% o menor en ambos semestres.

---

<sup>17</sup> La definición del término retorno considera el valor presente de los ingresos futuros de un egresado de la carrera "Y" en la universidad "Z", descontando el costo de los estudios universitarios.

**Gráfico 13**  
**Tasa de retorno y tasas de interrupción según grupo de retorno de carreras, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)



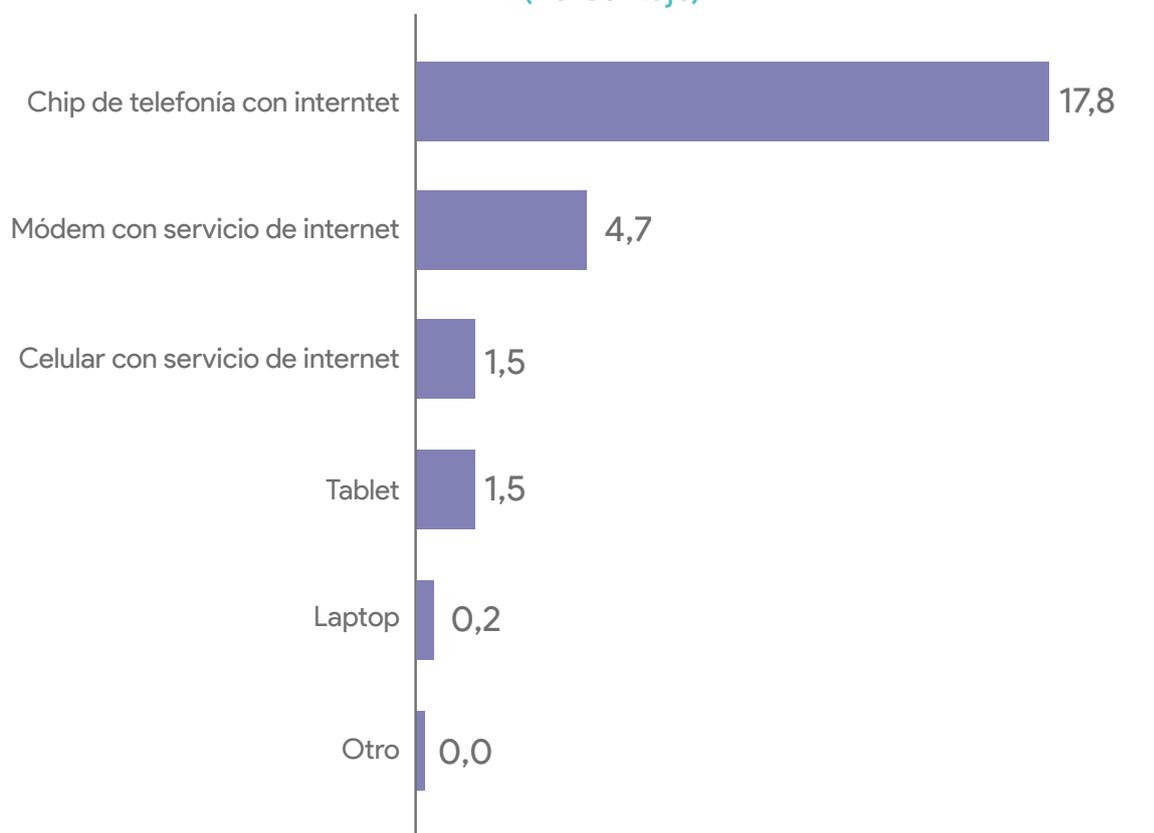
### Acceso a tecnología y virtualidad

#### Equipos electrónicos recibidos

En lo que respecta a los equipos electrónicos distribuidos por las universidades públicas en el periodo 2020-1 a los estudiantes que interrumpieron estudios en el semestre 2020-2 el gráfico 14 muestra que el equipo electrónico más distribuido en el periodo 2020-1 fue el de chip de telefonía con internet (17,8%), seguido por módem con servicio de internet (4,7%), celular con servicio de internet (1,5%) y tablet (1,5%)<sup>18</sup>. Además, el 21,9% recibió al menos un equipo electrónico.

<sup>18</sup> La lista de beneficiarios se obtiene mediante el cruce de ficheros del SIRIES (matrícula y egreso), la información de condición socioeconómica brindada por el MIDIS, y la relación de beneficiarios por la recepción de algún bono por parte del Estado (debido al contexto de la emergencia sanitaria).

**Gráfico 14**  
**Equipos electrónicos recibidos de parte de la universidad 2020-1**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

Notas: Sólo responden quienes asisten en 2020-1 y no en 2020-2

En complemento con lo anterior, según los resultados del reporte cualitativo, se identificó que el apoyo por parte de la universidad estuvo orientado a facilitar el acceso tecnológico principalmente por medio de la proporción de chips con internet, lo cual presentó dificultades en su distribución a estudiantes provenientes de zonas más alejadas del centro de las ciudades. Al respecto, los estudiantes consideraron que la distribución de chips y de paquetes de megas estuvo mal gestionada<sup>19</sup> y que además fue insuficiente, ya que sostuvieron que se manejó una base de datos del SISFOH desactualizada, o que, en caso de haberlos beneficiado, no llegaron a recibir los chips a tiempo para ser utilizados durante el semestre académico. En consecuencia, debieron “autogestionar” su propia conectividad y acceso a equipos, siendo esto último brindado por la propia universidad en algunos casos, mediante préstamos de computadoras, tablets con internet, módems, entre otros.

<sup>19</sup> La lista de beneficiarios se obtiene mediante el cruce de ficheros del SIRIES (matrícula y egreso), y la lista de condición socioeconómica brindada por el MIDIS.

### **Condiciones de la educación virtual**

Según los resultados del estudio cualitativo, los estudiantes confirmaron una percepción de abandono de parte de la universidad, la que se sostiene en opiniones que muestran la ausencia de sistemas de seguimiento y supervisión de la calidad de la educación virtual, razón por la cual muchos estudiantes prefieren estudiar por su cuenta de cualquier otra forma.

Además, respecto a las habilidades digitales de estudiantes, se identificó una considerable dificultad en el uso de tecnología, principalmente para el caso de estudiantes de género femenino. Por el lado de los docentes, se identificó que al no poder adaptarse a la nueva realidad virtual (ya sea por falta de conocimiento o por el manejo de materiales tecnológicos), han comenzado a dejar mayor carga académica en forma de trabajos y exposiciones, generando por tanto que los estudiantes hayan afirmado que los docentes se resisten a cambiar el chip de lo presencial a lo virtual, lo cual crea una situación que se agrava aún más al considerar que fueron los mismos docentes quienes declararon haber tenido problemas de conexión por contar con equipos o computadoras obsoletas.

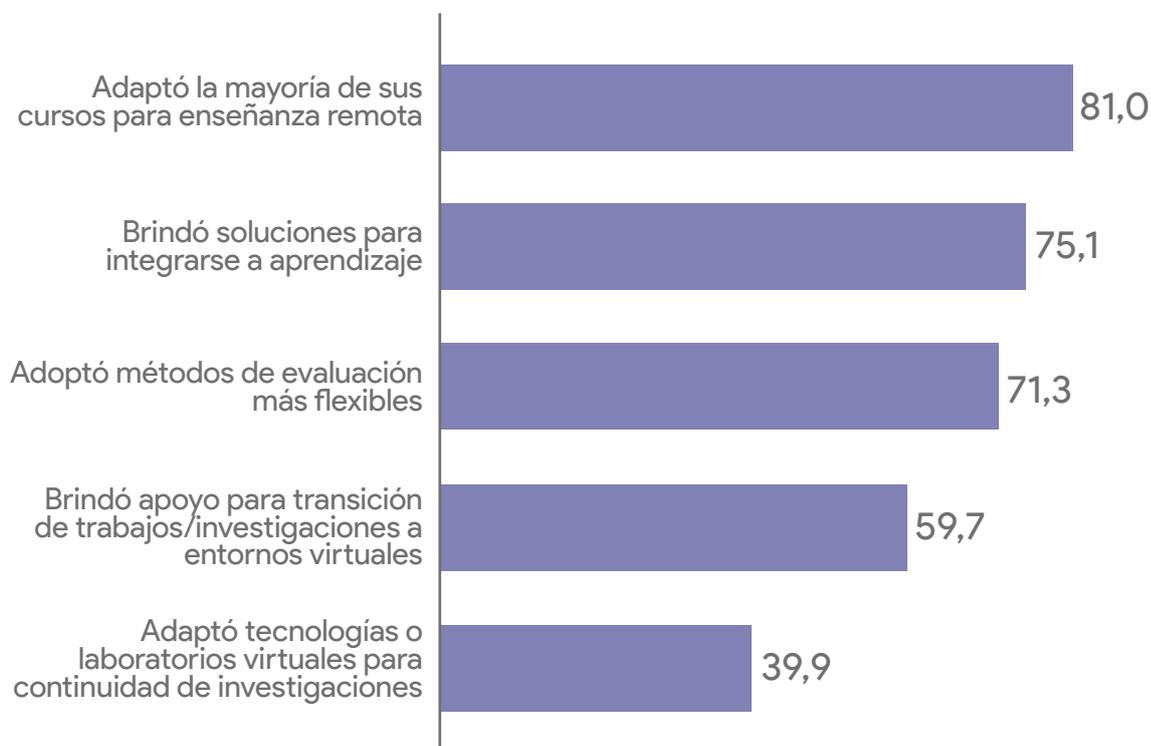
### **Servicios complementarios en la educación virtual**

En cuanto a los servicios complementarios que brindó la universidad, la ENCUDES recoge las acciones que tomaron las universidades públicas en el periodo 2020-1, reportado por quienes interrumpieron estudios en el periodo 2020-2. Así, el gráfico 15 muestra que un 81,0% considera que su universidad adaptó la mayoría de los cursos para la enseñanza remota, un 75,1% considera que su universidad brindó soluciones para integrarse al aprendizaje, un 71,3% menciona que su universidad adaptó métodos de evaluación más flexibles para calificar su aprendizaje, un 59,7% indicó que su universidad brindó apoyo para la transición de trabajos/investigaciones a entornos virtuales, y, por último, solo un 39,9% considera que su universidad adoptó tecnologías o laboratorios virtuales para la continuidad de investigaciones<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Todas las preguntas de satisfacción con respecto a la tutoría y acompañamiento brindados por la universidad en el periodo 2020-1 fueron respondidas por 2 mil 151 encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-2. Esta cifra es un poco mayor a los 2 mil 149 debido a que también se cuentan encuestas incompletas.

**Gráfico 15**  
**Acciones realizadas por parte de la universidad 2020-1**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
 (Porcentaje)



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

Notas: Sólo responden quienes asisten en 2020-1 y no en 2020-2

### Satisfacción con servicios relacionados a tutoría y acompañamiento

Por el lado de los indicadores de satisfacción con respecto a los servicios relacionados a tutoría y acompañamiento recibidos en el periodo 2020-1 de quienes interrumpieron estudios en el periodo 2020-2, el gráfico 16 muestra que los estudiantes de universidades públicas mostraron el mayor grado de satisfacción respecto al servicio de tutoría o acompañamiento académico (38,9%), siguiéndole los servicios de información sobre la carrera y orientación vocacional (37,1%) y de consejería o acompañamiento socioemocional (27,9%). El mismo gráfico también muestra que cerca de la mitad del grupo de estudiantes en mención o no recibió el servicio o declaró la inexistencia de este dentro de su universidad<sup>21</sup>.

A pesar de mostrar satisfacción respecto al servicio de tutoría y acompañamiento no se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes en universidades públicas se sienten conformes con este servicio. En particular, los datos muestran que

<sup>21</sup> Todas las preguntas de satisfacción con respecto a la tutoría y acompañamiento brindados por la universidad en el periodo 2020-1 fueron respondidas por 2 mil 148 de los 2 mil 149 estudiantes (99,9%) encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-2.

existe un muy alto porcentaje de estudiantes que, o no reciben, o en cuya universidad no existe alguno de los servicios que se mencionaron. Por ejemplo, en el caso del servicio de tutoría y acompañamiento, el 47% de estudiantes o no reciben el servicio o simplemente este no existe. Así también, a un 52,2% y 59% les sucede lo mismo con los servicios de información sobre carrera u orientación vocacional y de consejería para acompañamiento socioemocional respectivamente. Estas cifras son relativamente altas en comparación a las personas que dicen estar satisfechas, por lo que no se puede concluir que la satisfacción reportada sea representativa.

**Gráfico 16**  
**Satisfacción con relación a tutoría y acompañamiento de parte de la universidad 2020-1 Interrupción de estudios en universidades públicas (Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.  
 Nota: Sólo responden quienes asisten en 2020-1 y no en 2020-2.

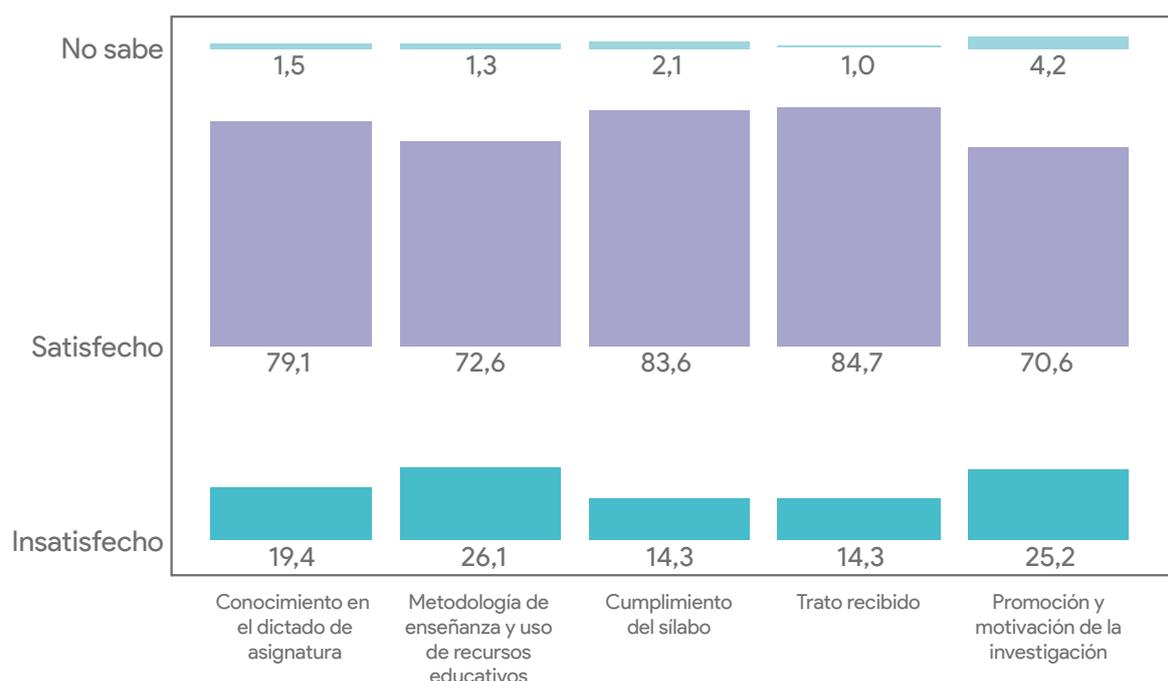
## Vínculo Docente Estudiante

### Satisfacción con aspectos relacionados al vínculo docente-estudiante

Con respecto al vínculo que tienen estudiantes y profesores, la ENCUDES recoge información de satisfacción de estudiantes de universidades públicas encuestados que estuvieron matriculados en el periodo 2020-1, pero que interrumpieron estudios en el periodo 2020-2. El gráfico 17 muestra que la satisfacción del grupo descrito es mayor en cuanto al trato recibido de parte de su docente (84,7%), siguiéndole el cumplimiento del sílabo (83,6%), el conocimiento en el dictado de la asignatura (79,1%), la metodología de enseñanza y uso de recursos educativos (72,6%) y la promoción y motivación de la investigación académica (70,6%).

En cuanto al vínculo docente-estudiante, de lo reportado se afirma que existe un nivel de satisfacción alto en cuanto a los distintos aspectos del vínculo estudiado. A diferencia de los servicios de tutoría y acompañamiento reportados antes, el gráfico 17 muestra que todos los aspectos relacionados al vínculo docente-estudiante sobrepasan el 50% de interruptores en 2020-2 que declaran estar satisfechos con alguno de ellos. Esta cifra es contundente y refleja la buena relación (y, por ende, el esfuerzo de los profesores) que hubo entre estudiantes y profesores en el periodo 2020-1.

**Gráfico 17:**  
**Satisfacción con respecto al vínculo docente-estudiante 2020-1**  
**interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

Nota: Sólo responden quienes asisten en 2020-1 y no en 2020-2.

## 6.2.3. Factores personales del estudiante

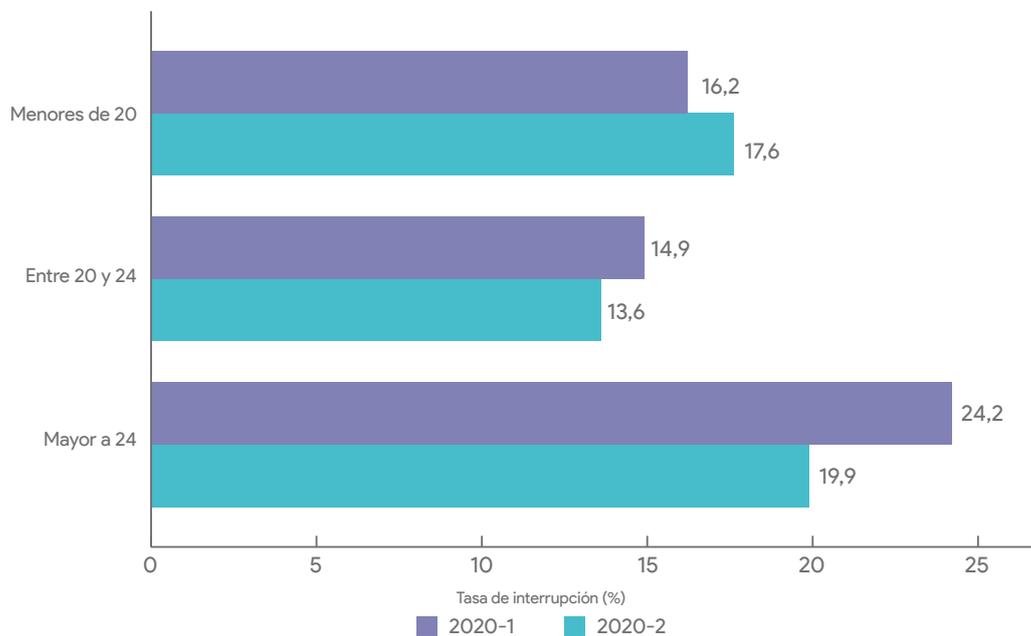
### Características de las y los estudiantes universitarios

#### Distribución de la interrupción por grupos de edades y sexo

Según el SIRIES, las tasas de interrupción para los semestres 2020-1 y 2020-2, según los tres grupos etáreos definidos, siguen respectivamente las siguientes proporciones: 16,2% y 17,6% (18 mil 487 y 34 mil 647 estudiantes) para estudiantes menores de 20 años; 14,9% y 13,6% para estudiantes entre 20 y 24 años (78 mil 815 y 68 mil 105 estudiantes); y 24,2% y 19,9% para estudiantes mayores a 24 años (76 mil 337 y 54 mil 986 estudiantes).

De esta forma, el gráfico 18 muestra que, entre ambos semestres de análisis, la tasa de interrupción se ha incrementado solo para el caso de los estudiantes menores de 20 años (1,4 pp.), mientras que, por el contrario, para aquellos estudiantes mayores a 24 años y entre 20 y 24 años, se obtuvo una reducción de las tasas de interrupción equivalente a 4,3 pp. y 1,3 pp., respectivamente. Asimismo, respecto a la distribución del total de interruptores según grupo etáreo en los semestres 2020-1 y 2020-2, el gráfico 19 muestra una mayor proporción de interruptores pertenecientes al grupo etáreo de entre 20 y 24 años en ambos semestres para el caso de universidades privadas, mientras que para universidades públicas solo persiste esta mayor proporción en el caso del último semestre analizado, ya que para el primer semestre se obtiene una mayor proporción para el grupo etáreo mayor a 24 años. Además, se muestra un cambio en la distribución de interruptores durante ambos semestres analizados: Para el caso privado se explica por el incremento de interruptores menores de 20 años, mientras que para el caso público se adiciona el incremento de interruptores entre 20 y 24 años.

**Gráfico 18**  
**Tasa de interrupción por grupos de edad, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)

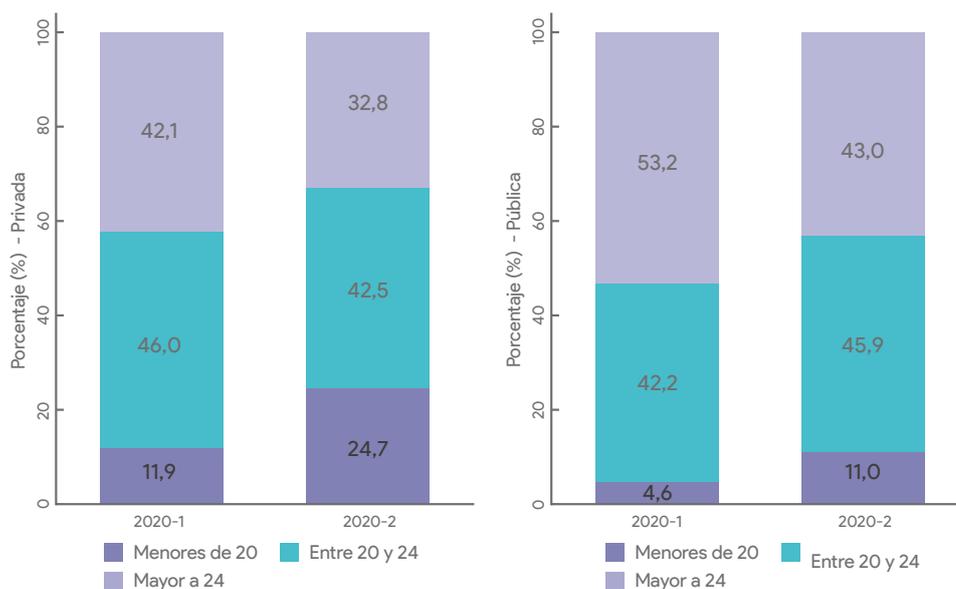


Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

**Gráfico 19**  
**Distribución de interruptores por grupos de edad, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)



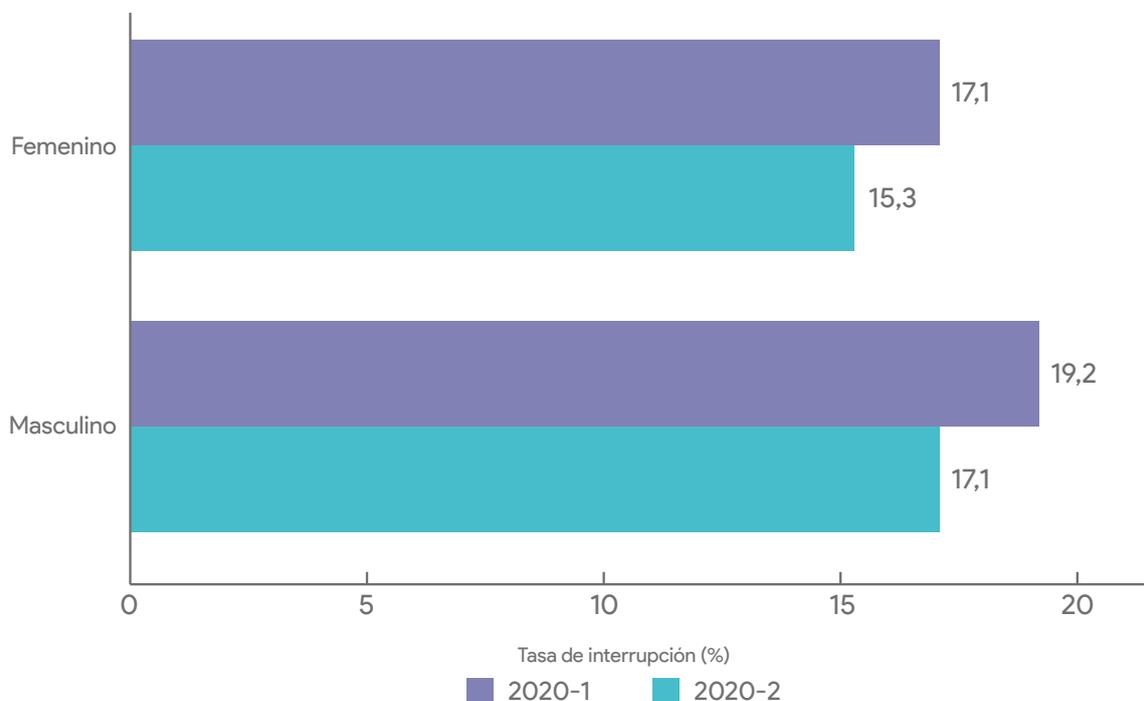
Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a estudiantes que cursan programas de posgrado en alguna de estas universidades.

Por otro lado, respecto al sexo de los interruptores para entre el semestre 2020-1 y 2020-2, se obtuvieron respectivamente las siguientes proporciones: 17,1% y 15,3% (82 mil 361 y 75 mil 230 estudiantes) para el género femenino; y 19,2% y 17,1% (91 mil 278 y 82 mil 508 estudiantes) para el género masculino como se muestra en el gráfico 20, en donde se observa además una reducción de las tasas de interrupción para ambos géneros, siendo la mayor para el caso del masculino en 2,1 pp. seguido del femenino en 1,8 pp.

**Gráfico 20**  
**Tasa de interrupción por género, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)



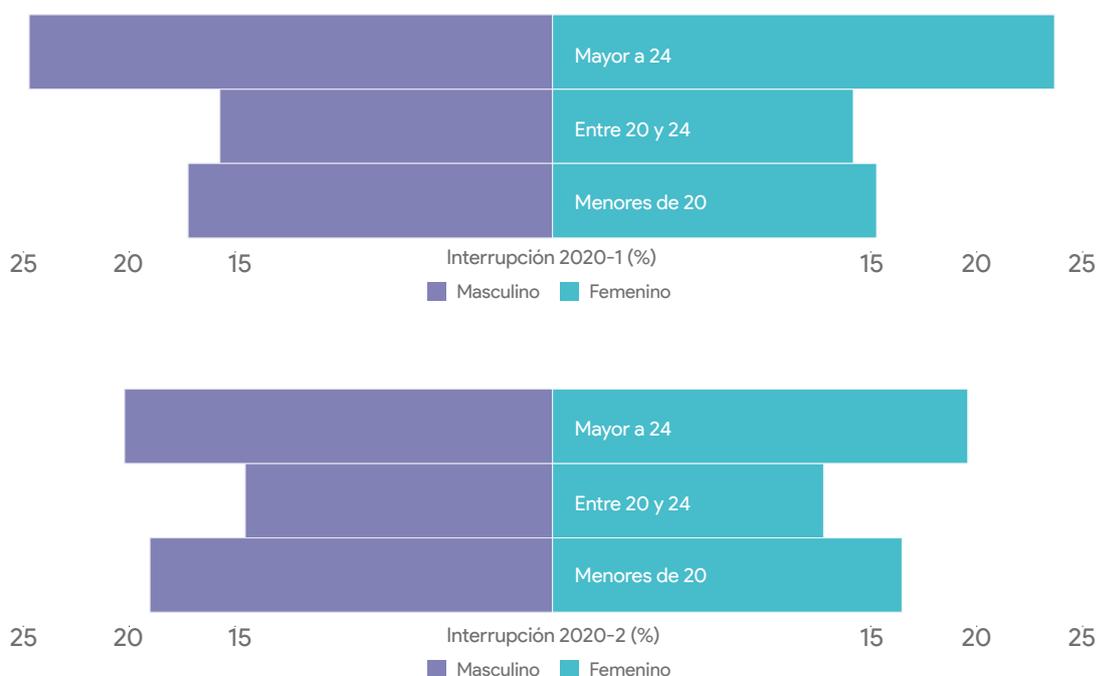
Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

Lo anterior se resume en el gráfico 21, en el que se muestra una similar reducción en la tasa de interrupción para ambos géneros del grupo de estudiantes mayor a 24 años y entre 20 y 24 años, siendo en el primer caso una variación notablemente mayor a la del segundo grupo. Por el contrario, para el otro grupo se aprecia un incremento de la tasa de interrupción para ambos géneros, siendo ligeramente mayor para el caso del género masculino.

**Gráfico 21**  
**Tasa de interrupción por grupos de edad y género, 2020-1 y 2020-2**  
**(Porcentaje)**



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a estudiantes que cursan programas de posgrado en alguna de estas universidades.

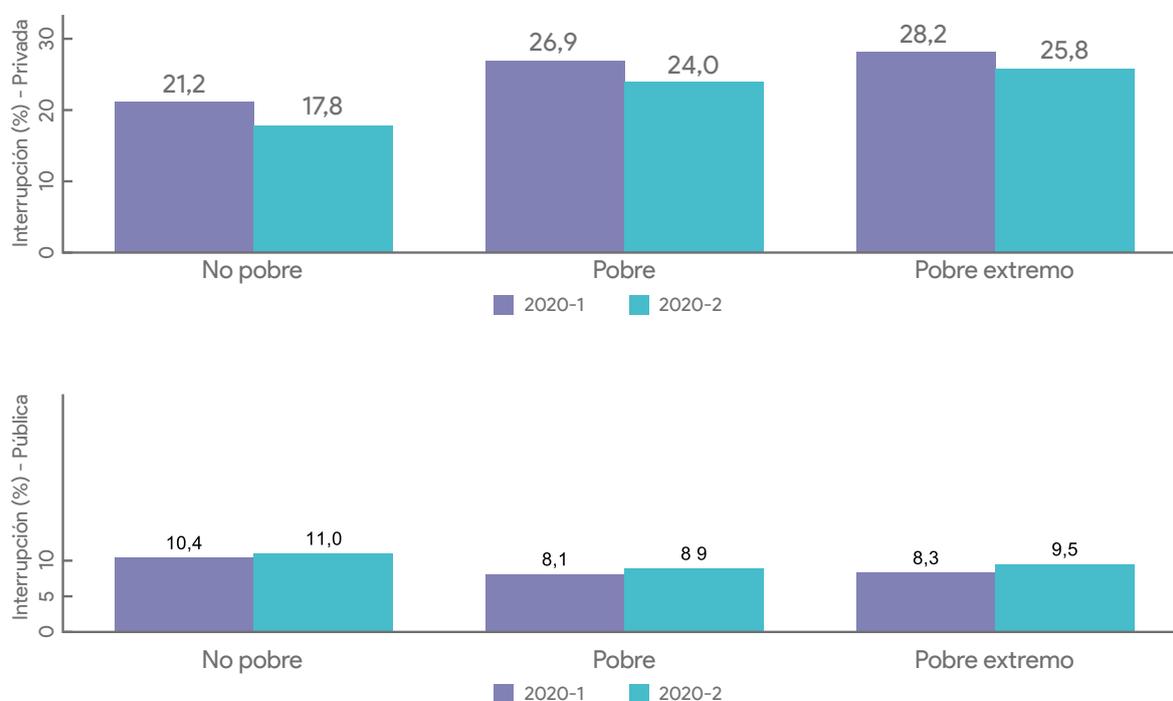
### Distribución de la interrupción por condición socioeconómica

Respecto a la condición socioeconómica, se define a un estudiante como de baja condición socioeconómica si su hogar es categorizado como pobre o pobre extremo según la base de datos del padrón general de hogares del SISFOH. De esta forma, el gráfico 22 muestra que las tasas de interrupción del semestre 2020-1 al 2020-2 registraron caídas de 3,4 pp. (a 17,8%), 2,9 pp. (a 24%) y de 2,4 pp. (a 25,8%) en las categorías de no pobres, pobres y pobres extremos, respectivamente, en universidades de gestión privada. Lo contrario se muestra en universidades públicas para los mismos semestres, donde la tasa de interrupción registró aumentos de 0,6 pp. (a 11%), 0,8 pp. (a 8,9%) y de 1,2 pp. (a 9,5%) para no pobres, pobres y pobres extremos, respectivamente.

Del párrafo anterior se resume lo siguiente: como es de esperar, las tasas de interrupción agregando universidades privadas en las categorías de pobres y pobres extremos son las más altas, pero a su vez las caídas que registran entre semestres son menores a la registradas para la categoría de no pobres. Esto

mismo no sucede en la agregación de tasas por universidades de gestión pública, ya que, a pesar de tener proporciones relativamente bajas, se observan aumentos que perjudican más a la categoría de pobres extremos. De esto se concluye que el grupo socioeconómico más afectado (en términos de la tasa de interrupción) es la categoría de pobres extremos.

**Gráfico 22**  
**Tasa de interrupción según CSE y gestión, 2020-1 y 2020-2**  
 (Porcentaje)



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas:

1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a los estudiantes de posgrado.

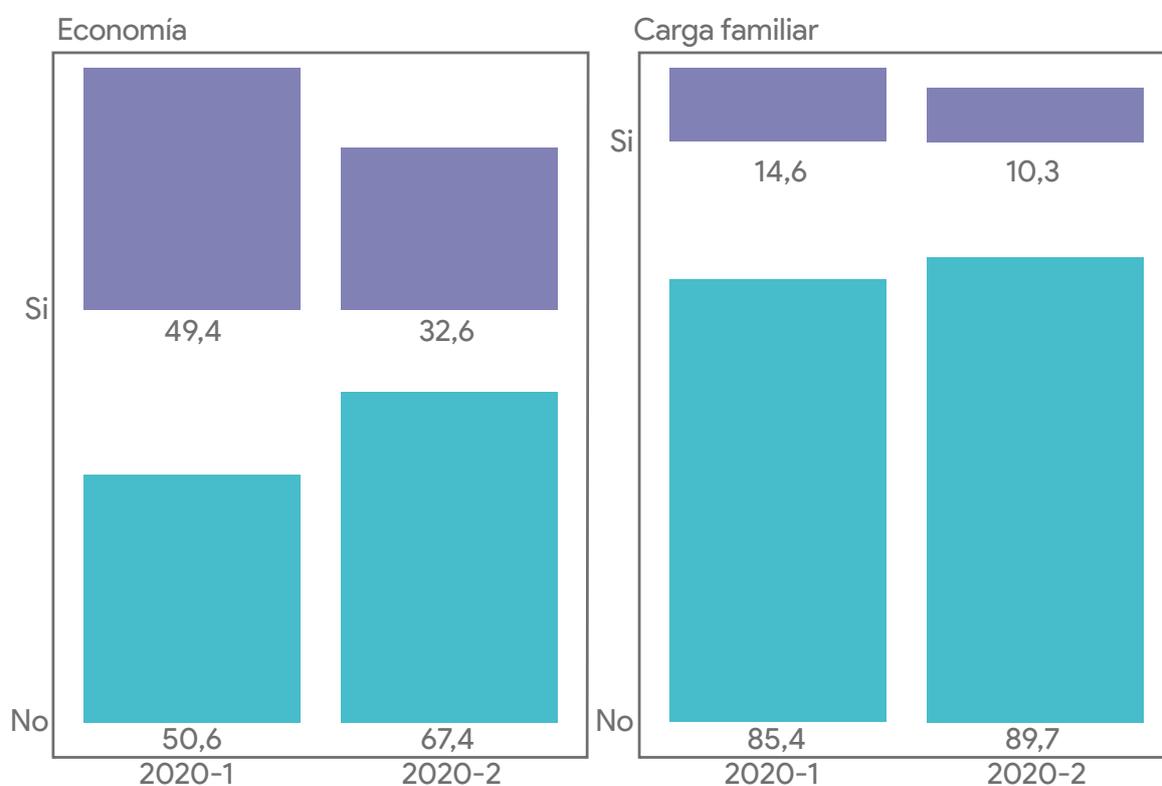
### **Economía, empleo, carga familiar y conciliación de la vida personal, académica y laboral**

Según la ENCUDES, del total de estudiantes de universidades públicas que interrumpió estudios en el periodo 2020-1 (4 mil 629 estudiantes), el 49,4% (2 mil 288 estudiantes) reconocieron que el factor económico (problemas para el pago de la pensión, trabajar para apoyar en el hogar, etc.) influyó de manera directa en la decisión de interrupción, tal y como se muestra en el gráfico 23.

Este porcentaje cayó a 32,6% en el periodo 2020-2 (701 estudiantes), en donde el total de personas que interrumpió estudios en dicho periodo también cayó (2 mil 149 estudiantes). De esta manera, el factor economía del hogar es la causa auto-percibida más influyente en la interrupción de todos los factores que se recogen en la encuesta.

Del total de estudiantes de universidades públicas que interrumpió estudios en periodo 2020-1 (4 mil 629 estudiantes), el 14,6% (677 estudiantes) reportaron que el factor alta carga familiar (cuidado de parientes u otras labores domésticas relacionadas) influyó directamente en la decisión de interrumpir estudios en el semestre 2020-1, cifra que también cayó a 10,3% para el periodo 2020-2 (221 estudiantes), con respecto al total de estudiantes que interrumpió estudios al semestre 2020-2 (2 mil 149 estudiantes).

**Gráfico 23**  
**Factor: Economía y carga familiar, 2020-1 y 2020-2**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

En esa misma línea, desde la perspectiva de los resultados del estudio cualitativo, se resalta la importancia del factor económico para motivar la interrupción debido a la creación o intensificación de la carga familiar por parte del estudiante, sometiéndose en ocasiones a una economía familiar de subsistencia, agravada por los efectos de la pandemia sobre el mercado laboral, lo cual ocasionó la pérdida de trabajo del estudiante o sus apoderados, siendo las mujeres (estudiantes o madres) las que reportaron mayores despidos laborales frente a los hombres.

Un problema adicional que describe el estudio cualitativo es que el hogar prioriza la subsistencia antes que la educación, razón por la cual los estudiantes requirieron trabajar o aumentar horas de trabajo, reduciendo el tiempo destinado a atender las actividades académicas. Se señala además que los estudiantes de género masculino fueron en su mayoría quienes realizaron actividades remuneradas fuera del hogar, y que además gozaron de la preferencia dentro de su hogar por la continuidad de sus estudios por sobre la preferencia que tuvieron estudiantes del género opuesto.

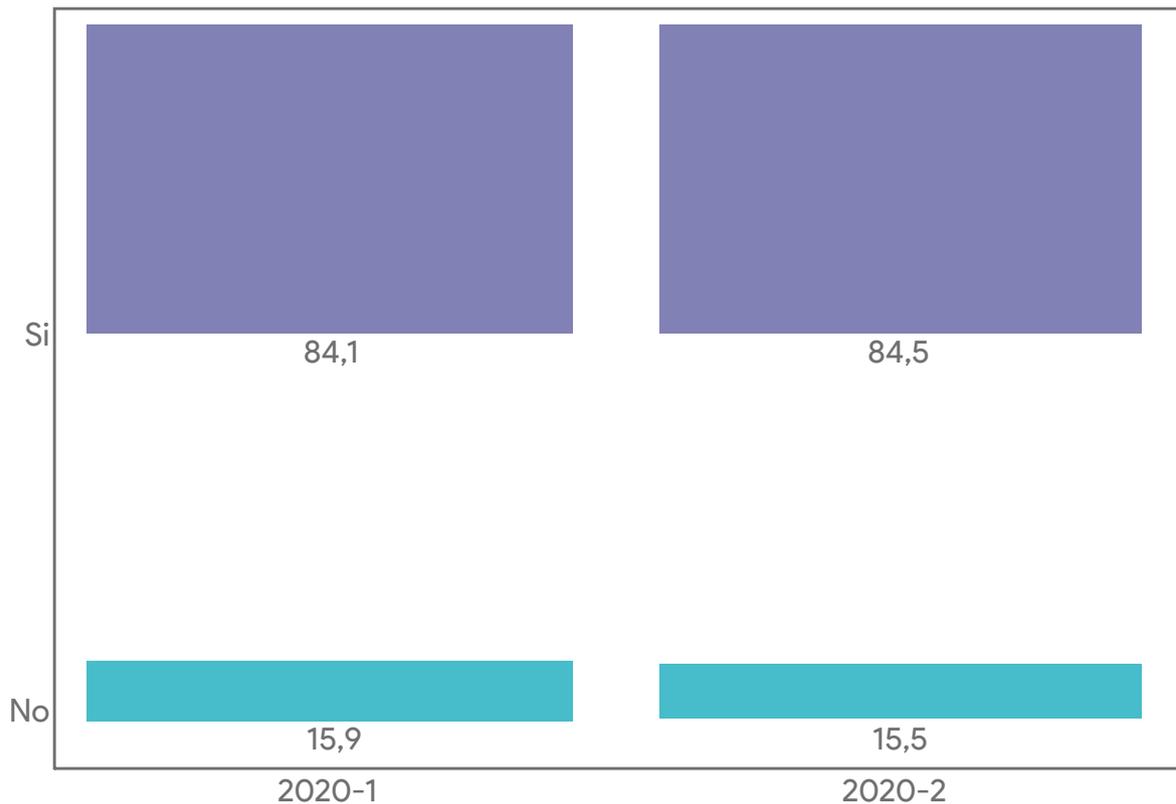
Respecto a la carga del estudiante, el estudio cualitativo detalla que estos tuvieron gran dificultad para sostener la carga académica, familiar, y laboral de manera simultánea, sobre todo en los casos en que se realiza la crianza y/o cuidado de hijos(as) u otros familiares, lo cual recayó mayormente en las mujeres, quienes tuvieron una mayor carga debido a que realizaron diversas actividades de forma simultánea (del hogar, académicas, laborales, etc.).

Para cerrar los aportes del estudio cualitativo en esta subsección, también se detalla que los hombres fueron quienes interrumpieron sus estudios como consecuencia de la búsqueda de trabajo, y que la sobrecarga laboral y académica ha mostrado afectar más al personal docente y administrativo de género femenino que al masculino.

### **Trabajo para apoyo en la economía del hogar**

La ENCUDES muestra que, de los estudiantes de universidades públicas que reconocieron que el factor económico influyó en la decisión de interrumpir estudios en los periodos 2020-1 o 2020-2 y que respondieron a la pregunta de trabajo para apoyo en la economía del hogar (1 mil 708 y 503 estudiantes), un total de 1 mil 436 (84,1%) y de 425 (84,5%) estudiantes trabajó para ayudar en la economía del hogar en el periodo 2020-1 y 2020-2 respectivamente, tal y como se muestra en el gráfico 24.

**Gráfico 24**  
**Trabajo para ayuda dentro la economía del hogar, 2020-1**  
**y 2020-2 Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



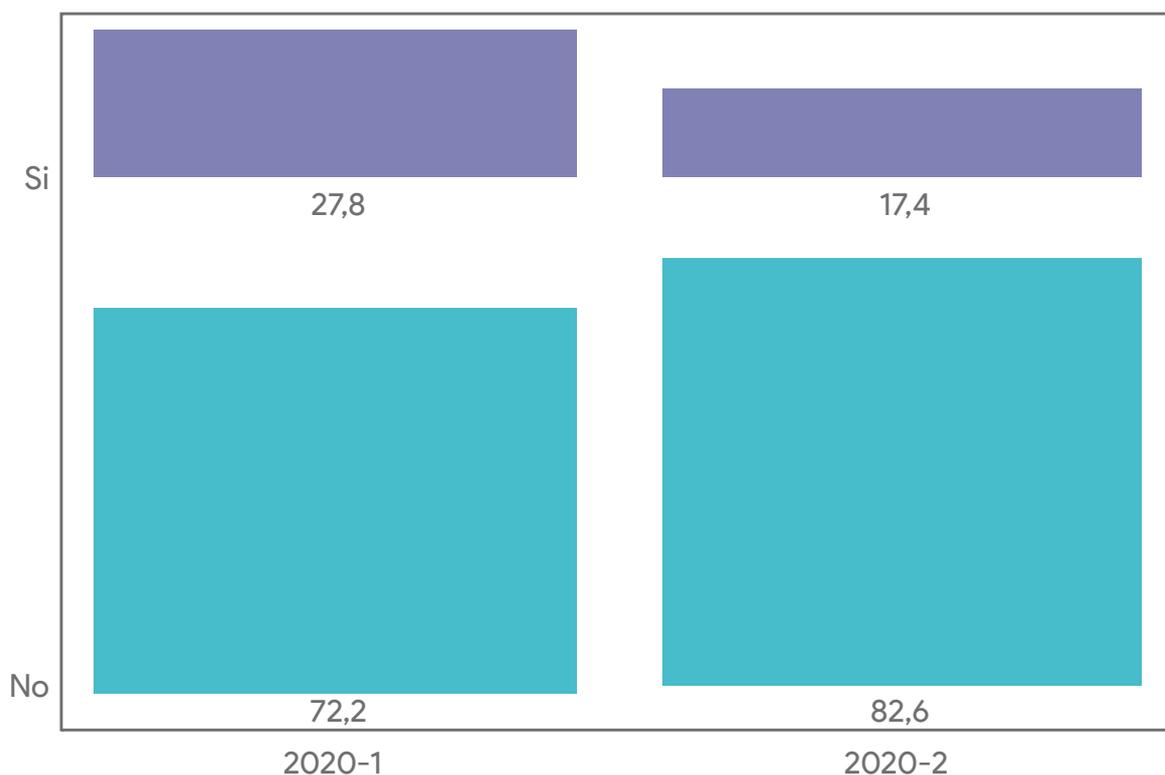
Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

### Recursos electrónicos del hogar

#### Factor: recursos electrónicos

Según la ENCUDES, de los estudiantes de universidades públicas que interrumpieron estudios en el periodo 2020-1 (4 mil 629 estudiantes), el 27,8% (1 mil 288 estudiantes) reconoció que el factor ausencia o insuficiencia de recursos electrónicos en el hogar influyó en la decisión de interrumpir estudios durante el semestre 2020-1. Así también, del total de estudiantes de universidades públicas que interrumpió estudios en el periodo 2020-2 (2 mil 149 estudiantes), la misma cifra cayó a 17,4% (375 estudiantes) en el semestre 2020-2, tal y como se observa en el gráfico 25.

**Gráfico 25**  
**Factor: Recursos electrónicos, 2020-1 y 2020-2**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

En relación con los resultados del estudio cualitativo con respecto a los recursos electrónicos utilizados por los estudiantes, se muestra que los estudiantes se conectaron mayormente desde celulares poco sofisticados con limitados datos de conexión (según las entrevistas efectuadas, el 60% de estudiantes), los cuales resultaron ser equipos con ausentes especificaciones técnicas, las que dificultaron el uso continuo requerido en el desarrollo de las actividades virtuales.

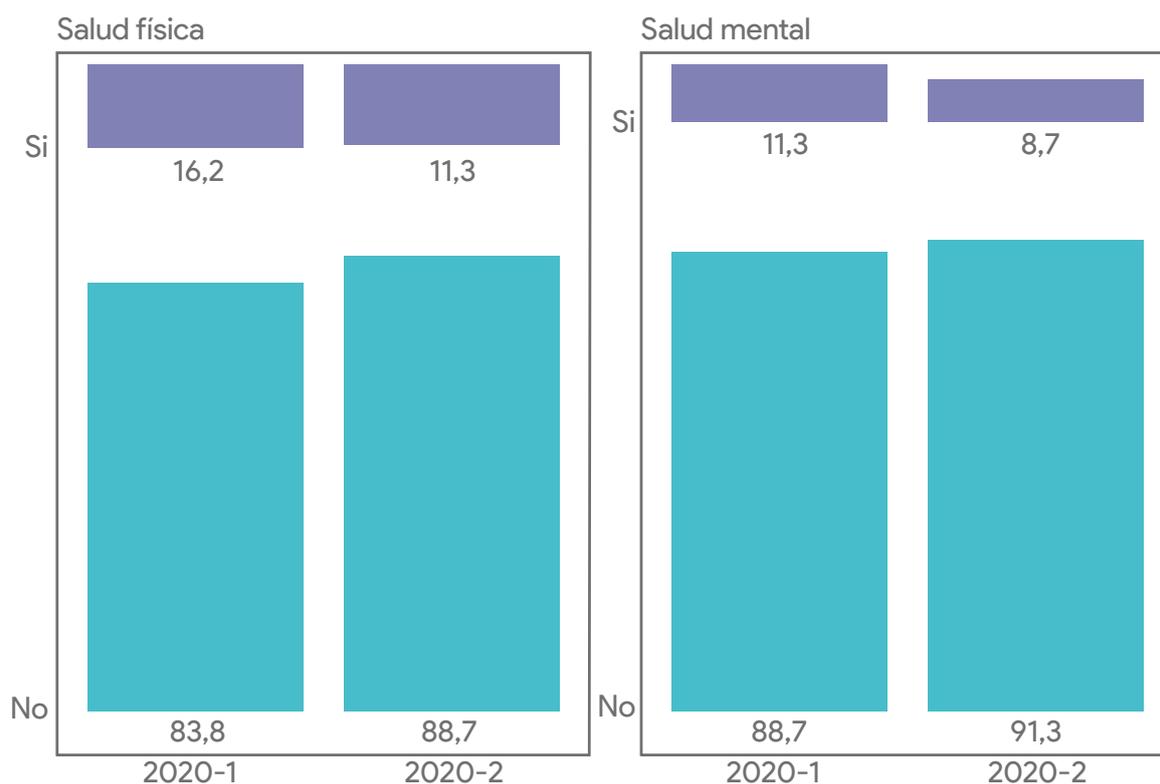
### **Salud física, salud mental, violencias y género**

#### **Factores: Salud física, salud mental, violencias y género.**

De la información de la ENCUDES se muestra que, de los estudiantes de universidades públicas encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-1 (4 mil 629 estudiantes), el 16,1% (748 estudiantes) reconocieron que el factor salud física influyó directamente en la decisión de interrumpir en el semestre 2020-1. Así también, del conjunto de estudiantes de universidades públicas que interrumpió estudios en el periodo 2020-2 (2 mil 149 estudiantes), el mismo porcentaje cayó a 11,3 % (242 estudiantes), tal y como se muestra en el gráfico 26.

Por otro lado, en el gráfico 26 también muestra que la proporción de estudiantes de universidades públicas que reconocieron que el factor de salud mental influyó directamente en la decisión de interrumpir estudios pasó de 11,3% (523 estudiantes) a 8,7% (187 estudiantes) del periodo 2020-1 al 2020-2. Este resultado se complementa con lo encontrado por el estudio cualitativo, donde se reporta que la afectación a la salud del estudiante se explicó principalmente como consecuencia de la sobrecarga por los cuidados de salud (por COVID-19), cuidados o acompañamientos a hermanos o hijos de menor edad, e incluso, por la responsabilidad asumida ante la muerte de los apoderados, lo cual afectó mayoritariamente a las estudiantes de género femenino.

**Gráfico 26**  
**Factor: Salud física y mental, 2020-1 y 2020-2**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

#### **Afectación emocional, psicológica, violencias y género**

Según la ENCUDES, dentro del conjunto de estudiantes de universidades públicas que reconocen que el factor de salud mental influyó en su decisión de interrumpir estudios en los periodos 2020-1 o 2020-2 (710 estudiantes), la distribución de los problemas específicos de salud mental se da de la siguiente

manera: 616 personas (86,8%) acusan desánimo o desinterés o cansancio extremo, 537 personas (75,6%) acusan sensación de frustración o tristeza, 494 personas (69,6%) acusan insomnio o duermen en exceso, 481 personas (67,7%) acusan poco apetito o ánimo de comer en exceso, 426 personas (60,0%) acusan incapacidad para poder concentrarse o recordar, 279 personas (39,3%) acusan palpitaciones, dificultad para respirar, angustia o sensación de muerte; y, por último, 262 personas (36,9%) acusan pensamientos de tristeza y/o de querer hacerse daño de alguna forma. Estas cifras se visualizan en el gráfico 27.

**Gráfico 27**  
**Afectación emocional o psicológica de los estudiantes 2020-1 y 2020-2**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

Notas: Sólo responden quienes tienen un problema de salud mental

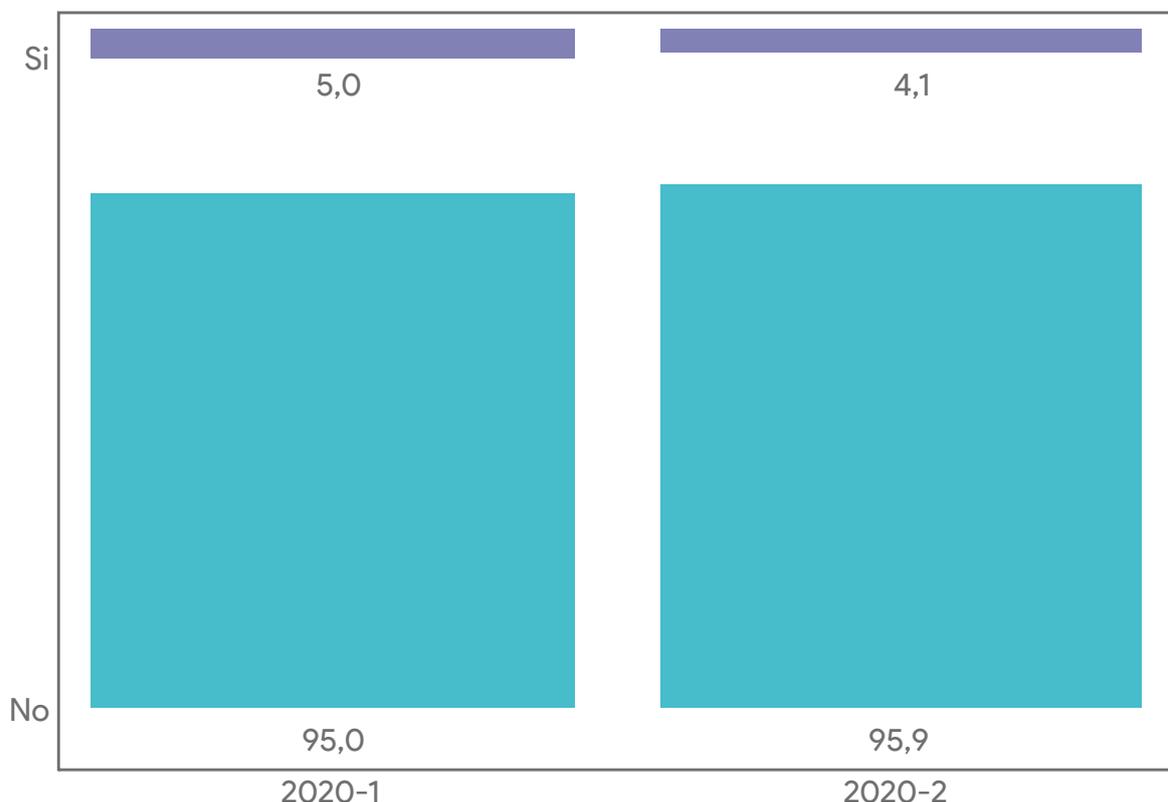
Aunado a la anterior descripción, según los resultados del estudio cualitativo, los principales problemas de salud mental estuvieron asociados a la desolación, desmotivación, miedo, estrés y depresión causadas principalmente por la sobrecarga académica, el estrés de la virtualización, la conciliación de los tiempos y responsabilidades, los problemas generados por la insuficiente economía, la presión familiar, la muerte de los seres queridos por causa de infección del COVID-19 e incluso por situaciones de violencia.

Respecto a la causa de violencia, se identificó que los estudiantes fueron víctimas de diversas formas de violencia en el hogar, como la emocional, física y sexual, las cuales fueron mayormente experimentadas por estudiantes de género femenino, razón por la cual fueron las que tuvieron mayor demanda de los servicios de bienestar universitario en comparación con el género opuesto. Además, se identificó situaciones de violencia en el ámbito académico, como de discriminación, maltrato y hostigamiento sexual por docentes a estudiantes y de forma viceversa en menor medida, siendo nuevamente el género femenino el que resultó haber experimentado en mayor medida las situaciones descritas.

### Elección de carrera universitaria

La ENCUDES reporta que solo un 5,0% (232 personas) y un 4,1% (89 personas) de estudiantes de universidades públicas interrumpieron estudios debido a una mala elección de carrera en los periodos 2020-1 y 2020-2, respectivamente. Estos porcentajes se visualizan en el gráfico 28. Cabe mencionar que el factor inapropiada elección de la carrera profesional es la causa auto-percibida menos influyente de todos los factores que se recogen en la encuesta.

**Gráfico 28**  
**Factor: Elección de la carrera, 2020-1 y 2020-2**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
**(Porcentaje)**

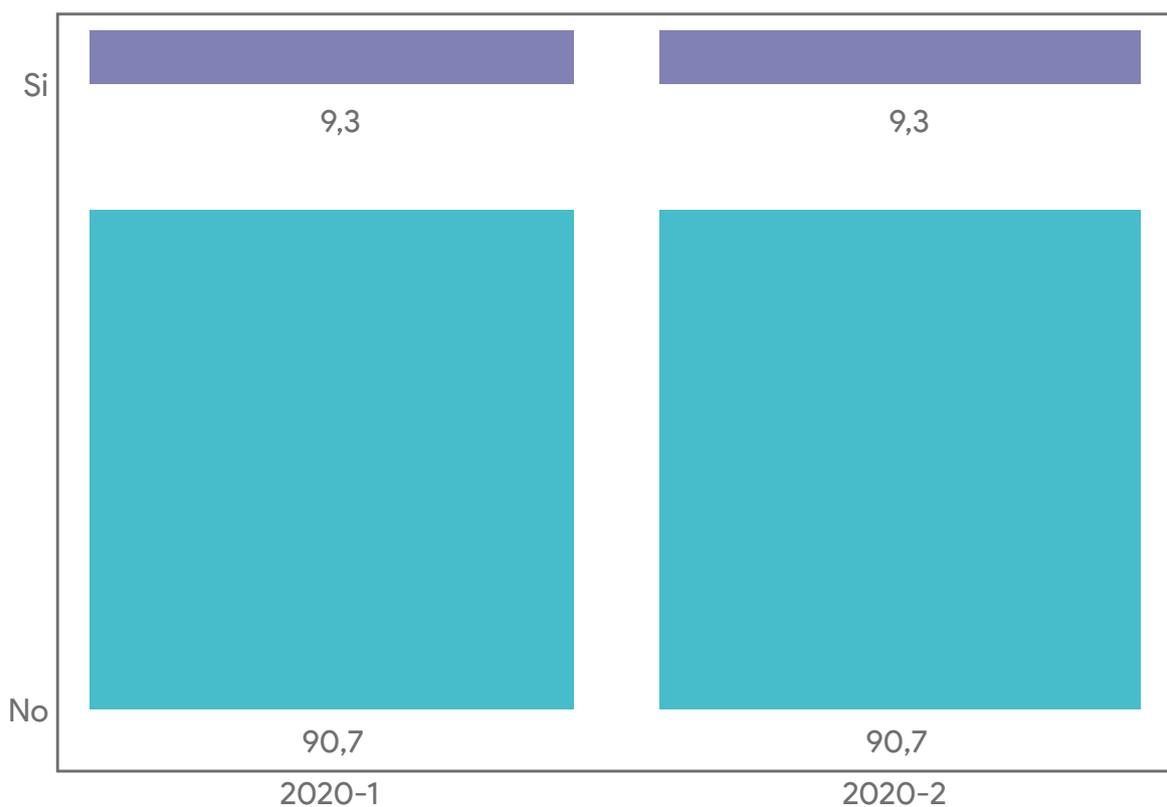


Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

### Rendimiento académico

Con respecto al factor bajo rendimiento académico, la ENCUDES reporta que, de los estudiantes de universidades públicas encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-1 (4 mil 629 estudiantes) y 2020-2 (2 mil 149 estudiantes), el 9,3% (432 y 199 estudiantes) adjudican en su bajo rendimiento académico el principal motivo de interrupción de estudios durante los periodos 2020-1 y 2020-2. Estas cifras se visualizan en el gráfico 29.

**Gráfico 29**  
**Factor: Rendimiento académico, 2020-1 y 2020-2**  
**Interrupción de estudios en universidades públicas**  
(Porcentaje)



Fuente: ENCUDES. Elaboración propia.

## 7. ACCIONES REALIZADAS POR LAS UNIVERSIDADES Y EL MINEDU PARA LA REDUCCIÓN DE LA INTERRUPCIÓN ESTUDIANTIL EN EL MARCO DE LA PANDEMIA POR EL COVID-19

La presente sección describe las acciones y estrategias planteadas por las universidades públicas y privadas, así como del MINEDU, para enfrentar el aumento en las tasas de interrupción de estudios durante el año 2020 debido, principalmente, a la situación generada por la pandemia del COVID-19.

### **Acciones por parte de las universidades**

El inicio del aislamiento social en el Perú por la pandemia coincidió con el inicio del ciclo académico 2020-I, situación que generó que la mayoría de las universidades tengan que postergar el inicio de sus clases e implementar diversas medidas de índole académica, económica y administrativa.

En relación con la formación académica, la adaptación a la educación remota de emergencia ocasionó que las universidades deban realizar inversiones para el fortalecimiento de sus sistemas, capacitación de docentes, adecuación de personal de apoyo a las clases virtuales, generación de nuevo material virtual y, en algunos casos, dotar de equipamiento a sus alumnos y/o docentes, o invertir en planes de datos de internet.

Las matrículas del 2020-I, en términos generales, se redujeron y tuvieron indicadores de interrupción de estudios elevados, como se muestra en la sección anterior. Asimismo, para el caso de las universidades privadas, también mostraron niveles de morosidad atípicos, causados por la incertidumbre generalizada de la pandemia y la afectación económica de las familias, temas de salud originados por la COVID-19 entre los alumnos, docentes y personal administrativo.

Ante esta situación, las universidades comenzaron a generar e implementar estrategias que permitan mitigar el impacto de la pandemia sobre la interrupción de estudios. Entre las medidas más destacadas están: i) facilitar a los estudiantes equipos de cómputo, tablets, módems o internet así como chips con planes de internet para celular; ii) brindar apoyo a través de sus oficinas de bienestar a los estudiantes que tuvieron problemas de salud a causa del COVID-19, con iniciativas como Comando COVID que buscó recaudar cuotas voluntarias para comprar oxígeno; y iii) fortalecimiento de sus áreas de bienestar para la atención de toda la comunidad universitaria y mejorar la salud mental de los estudiantes.

En particular, las universidades privadas, de acuerdo con un estudio realizado por la DIGESU<sup>22</sup> durante el 2020, adicionalmente llevaron a cabo medidas en apoyo a los estudiantes de índole financiero, entre las cuales están la reducción de las pensiones, facilidades para el pago de estas, recategorizaciones, créditos académicos, becas (fondo de becas de emergencia) e implementación de exoneraciones administrativas y reglamentarias para las matrículas.

Por último, cabe mencionar que muchas de estas medidas, si bien tuvieron un impacto importante en promover la continuidad de los estudios, no fueron suficientes para mitigar por completo el aumento en las tasas de interrupción.

### **Acciones por parte del MINEDU**

Por su parte, el MINEDU para atender la problemática de la interrupción de estudios, en cumplimiento de su rol rector, ha desarrollado una serie de acciones para atender la emergencia sanitaria y garantizar la continuidad del servicio educativo tanto de las universidades públicas como privadas, destinando aproximadamente S/ 520 millones de soles. Entre las acciones destacan:

- Mejoras en la normativa y regulación para la educación remota en las universidades públicas y privadas. En primer lugar, se emitieron orientaciones pedagógicas para la continuidad del servicio educativo, donde se trazó la ruta que las universidades podían seguir para implementar la educación remota. En forma paralela, SUNEDU emitió los criterios de supervisión de la educación remota de emergencia y se modificó la Ley Universitaria para mejorar la regulación de la educación virtual.
- Instrumentos que les permitan a las universidades públicas implementar la educación de forma remota. A través de un fondo concursable, se convocó a organizaciones internacionales de primer nivel, como la Universidad de Liverpool, Tecnológico de Monterrey, UNED de España, British Council, entre otras; para que brinden asesoría y asistencia técnica a las universidades. Gracias a ello, a la fecha el 100% de las universidades públicas han iniciado clases de forma remota.
- Financiamiento para asegurar la operatividad y funcionamiento institucional de las universidades públicas, así como para la compra de kits de higiene, mantenimiento de infraestructura, reposición de equipos informáticos en laboratorios y otras acciones en materia de cierre de brecha digital.

---

<sup>22</sup> Estudio para la elaboración de una propuesta técnica del diseño de un instrumento de financiamiento público para universidades privadas en el marco de la emergencia sanitaria originada por el COVID-19”.

- Habilitación para la contratación de servicio de internet para estudiantes y docentes de escasos recursos de universidades públicas. A la fecha, se han emitido dos normas, que suman una inversión de S/ 61 millones y que lograrán beneficiar a la totalidad de docentes (22 582) y hasta el 70 % (233 mil) de estudiantes.
- Adjudicación de 36,601 becas por PRONABEC para promover la continuidad de estudios. De las cuales, 8,559 becas permanencia para estudiantes de universidades públicas de escasos recursos, 24,042 becas continuidad para estudiantes de universidades privadas e institutos públicos y privados que se hayan visto afectados por la emergencia sanitaria. Adicionalmente, se brindaron 3,000 créditos de continuidad.
- Orientación a la comunidad universitaria por medio de la plataforma Conectados. En el marco de esta iniciativa y en alianza con otras instituciones se han brindado cursos gratuitos sobre tecnologías de la información, a cargo de Cisco; y sobre formación para docentes universitarios en didáctica online, a cargo de UNIR. Asimismo, se han realizado 10 webinars con más de 6 mil participantes y se viene desarrollando un ciclo especial de investigación, con 14 sesiones a cargo de expositores internacionales.
- En cuanto a bienestar universitario, también se han abierto espacios para intercambiar experiencias en torno a salud mental, hostigamiento sexual, educación del bicentenario, entre otras, las cuales han sido compartidas desde la voz de estudiantes, docentes y autoridades de universidades públicas y privadas.

## 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo de este reporte fue describir la dinámica de la interrupción de estudios universitarios desde el semestre 2018-1 hasta el 2020-2, poniendo énfasis en el último año (contexto de pandemia) y prestando especial atención en las distintas causas o factores que contribuyen a que los alumnos universitarios interrumpan sus estudios. Esto con el fin de tomar decisiones y acciones sobre las secuelas de la pandemia del COVID-19.

En tal sentido, y en conformidad con lo encontrado en la literatura, se agruparon todos los factores que influyen sobre la interrupción universitaria en tres: externos al sistema de educación superior, internos al sistema de educación superior y personales del estudiante.

De esta forma, de los resultados generales se concluye que la tasa de interrupción (en términos agregados) sufrió un aumento para el año 2020, con respecto al promedio de años anteriores, pero también con respecto a semestres de años contiguos. Así, en comparación al semestre 2019-2, se observó que la tasa de interrupción aumentó en 5,7 pp. (a 18,3%) en el semestre 2020-1 y se redujo en 2,1 pp. (a 16,2%) al 2020-2. Es plausible atribuir parte de este aumento a la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Cabe indicar también que lo reportado a nivel agregado tiene contrastes cuando se desagrega. Por un lado, en comparación a la tasa de interrupción del semestre 2019-2, la tasa de universidades privadas aumentó en 7,8 pp. (a 22,3%) en el periodo 2020-1 y luego cayó en 3,4 pp. (a 18,9%) para el 2020-2, mientras que en universidades públicas en los mismos semestres solo aumentó en 1,2 pp. (a 9,9%) y en 0,4 pp. (a 10,3%), respectivamente. Otro contraste en la tasa de interrupción se da a nivel geográfico, donde las regiones más afectadas (en términos de la tasa de interrupción) pertenecen a la costa norte, centro y sur, así como a algunos departamentos de la sierra central. No obstante, sí se observa un mejoramiento del semestre 2020-1 al 2020-2.

De los resultados para todos los factores externos, se afirma que en estudiantes de universidades públicas la ausencia o insuficiencia en la conectividad a internet fue el subfactor más importante (y segundo en importancia general) en influir en la decisión de interrumpir estudios, tanto para el periodo 2020-1 y 2020-2 (34,4% y 24,3%).

De los resultados para los factores internos se destacan resultados a nivel de universidades públicas y privadas en conjunto y por separado. Por ejemplo, entre el semestre 2020-1 y el 2020-2 y en términos de la tasa de interrupción, las universidades más afectadas fueron las que pertenecen al top 10 (la tasa pasó de 12% a 15%) y el campo de educación más afectado, tanto en universidades públicas como en privadas, fue el de Ciencias de la Salud (la tasa

pasó de 18,4% a 19,1% en privadas y de 10,7% a 17% en públicas). Además, con resultados solo de universidades públicas para el semestre 2020-1 de quienes interrumpieron estudios en el 2020-2, se destaca la distribución de chips con internet (17,8%), la rápida adopción a la enseñanza remota (81%), la satisfacción por el servicio de bienestar, tutoría y acompañamiento académico (38,9%) además del buen trato del docente (84,2%). Esta última estadística resulta importante, pues refleja la buena relación (o vínculo) entre estudiantes interruptores y profesores durante el 2020-1.

Por su parte, de los resultados para los factores personales se destacan en dos grupos: i) a nivel de solo interruptores de universidades públicas y ii) a nivel general. Así, en el primer grupo y sólo en interruptores, se tiene que el factor económico fue el que más influyó en la decisión de interrumpir estudios en los periodos 2020-1 y 2020-2 (49,4% y 32,6%). Aquí, la problemática se asocia con la necesidad de trabajar para apoyar en la economía del hogar (84,1% y 84,5%). En orden de importancia le siguieron los factores de ausencia e insuficiencia de recursos electrónicos (27,8% y 17,4%), salud física (16,1% y 11,3%), salud mental (11,3% y 8,7%), rendimiento académico (9,3%) y elección de carrera (5% y 4,1%). Por el lado del segundo grupo y en términos de la tasa de interrupción, entre los semestres 2020-1 y 2020-2, solo el grupo de menores de 20 años tuvo un desmejoramiento continuo entre ambos semestres (de 16,2% a 17,6%), el grupo de género masculino tiene mayores tasas de interrupción que el de género femenino, aunque también mejoras relativas importantes (cayó de 19,2% a 17,1%). Por último, los estudiantes con condición socioeconómica de pobreza extrema fueron los más afectados independientemente si la universidad era pública o privada, pues la tasa de interrupción o cae menos (en 2,4 pp. en privadas) o sube más (1,2 pp. en públicas) entre los semestres 2020-1 y 2020-2.

Es importante señalar que, si bien el presente reporte permite identificar, agrupar y explicar varios de los factores que influyen sobre la interrupción, los resultados expuestos tienen la limitante de solo poder ser tomados como descripciones del contexto de interrupción universitaria antes y durante la situación de la emergencia sanitaria, y no deben ser interpretados como afirmaciones del tipo causa efecto. No obstante, este reporte debe ser tomado como un primer paso hacia entender el fenómeno de la interrupción universitaria en el Perú, a fin de poder acumular evidencia que permita tomar decisiones de política en el sector acorde a los objetivos que se crean pertinentes.

Finalmente, se plantean un conjunto de recomendaciones que tienen por finalidad reducir la posibilidad de interrupción universitaria bajo el contexto de la nueva educación virtual:

- Los apoyos económicos y tecnológicos han sido fundamentales pero insuficientes. Al respecto, se debe priorizar la identificación de necesidades de los beneficiarios, del tipo

de apoyo requerido, y de los procedimientos de entrega, dentro de lo cual las unidades de bienestar de las universidades deben cumplir con una participación relevante. Esta identificación debe desarrollarse integrando la comunidad universitaria e incluyendo aspectos relacionados a la salud física y mental vinculada a la pandemia, desde una perspectiva de género e intercultural.

- El desarrollo de la educación virtual se debe realizar desde una mirada de la comunidad, en la que los estudiantes y los diversos miembros de la universidad no se sientan solos con relación a los sucesos que se viven frecuentemente como consecuencia del COVID-19. Para ello, es importante fomentar la confianza, la solidaridad, la ayuda mutua y las redes de apoyo, con lo cual se logrará la continuidad educativa, del bienestar y de la formación integral. En tal sentido, el fortalecimiento requiere que el trabajo se base en la identidad y el sentido de pertenencia, según lo cual se debe incluir a los egresados, quienes serían claves para promover el fortalecimiento de las capacidades del personal y de los estudiantes a través de mentorías, reforzamientos académicos, bolsas de trabajo, actividades extracurriculares, etc.
- Es fundamental adaptar la flexibilidad y pertinencia del ámbito académico al contexto de la educación virtual y de la coyuntura actual, para lo cual es necesario identificar y reconocer las nuevas necesidades académicas, el fortalecimiento de las capacidades y el seguimiento y supervisión de la calidad de la educación virtual. En tal sentido, es urgente realizar un mejor manejo de la planificación curricular, la metodología, la carga académica, los recursos y los materiales tecnológicos en consideración a la variabilidad de condiciones y el uso del tiempo que requieren los estudiantes según sus características específicas.
- Es necesaria la modificación normativa relacionada a la evaluación, lo cual incluye, entre otros, el incremento del uso de las rúbricas y criterios de prioridad para disminuir la cantidad de carga académica que provoca estrés en estudiantes y docentes. Además, es necesaria la modificación de las normativas relacionadas a las prácticas preprofesionales, con lo cual se planea favorecer la culminación de los estudios a nivel del pregrado y licenciatura.
- En cuanto a la conectividad, identificada como un factor externo (cobertura) e interno (equipos), y en caso siga la educación remota de emergencia, es importante implementar una estrategia inmediata de facilite la proporción de dichos servicios y recursos a nivel nacional, con énfasis en estudiantes de zonas críticas (como de la selva y zonas rurales) identificados para el caso de cada universidad (pública y privada), lo cual se deberá complementar con otras estrategias que impliquen la capacitación en herramientas digitales para estudiantes y docentes.

- Es importante considerar la importancia del bienestar y la salud mental como elemento fundamental para la continuidad de estudiantes desde una perspectiva comunitaria, de género e intercultural, en tanto que, si bien hubo una mayor demanda de los servicios de bienestar y de salud mental por partes de los estudiantes, existe la urgencia de implementar estrategias efectivas que estén orientadas a los estudiantes e incluso al personal docente.
- En línea con el anterior punto, es fundamental implementar y fortalecer las instancias o áreas de bienestar y sus equipos de cuidado, a fin de que estos puedan brindar el servicio de atención de salud mental a la comunidad universitaria, articulando instancias universitarias para la prevención, promoción y atención de la salud mental con énfasis en aquellas problemáticas ocasionadas o incrementadas por el contexto de emergencia sanitaria por el COVID-19 y por la educación virtual.
- Para abordar la problemática vinculada a la salud mental, se requiere modificar las normativas, presupuestos, y las acciones en esta materia a fin de asegurar la contratación de capital humano calificado, quienes deberán tener jornadas laborales a tiempo completo o dedicación exclusiva en las universidades. Asimismo, será importante desarrollar alianzas con otras instituciones en la materia a través de las redes de salud mental comunitarias universitarias y conforme a lo establecido en la normativa vigente.
- Debido a que el vínculo docente-estudiante es relevante para disminuir la interrupción universitaria, es fundamental repensar el rol que tienen los docentes, lo cual permitirá implementar medidas necesarias que logren fortalecer sus habilidades, asegurando, entre otras cosas, la capacitación en herramientas digitales, pedagógicas, y de tutoría que faciliten el acompañamiento socioafectivo hacia sus estudiantes. Además, se recomienda trabajar en la creación de espacios de interacción que permitan compartir experiencias entre docentes y estudiantes.
- Para afrontar la interrupción estudiantil es relevante contar con un sistema nacional de prevención, identificación y fomento de reinserción de estudiantes interruptores para lo cual se debe fortalecer el Sistema de Información del MINEDU. Este sistema permitirá conocer el riesgo de interrupción, respondiendo preguntas como: ¿quiénes se fueron?, ¿por qué?, ¿quiénes retornaron?, y quiénes no; y deberá ser implementado en atención a una perspectiva comunitaria, de género o intercultural que dará como resultado un sistema eficiente de seguimiento que involucre el funcionamiento articulado de diferentes instancias universitarias, como de escuela, facultad, universidad, entre otras, lo que a su vez mejorará la comunicación de la universidad con los estudiantes, quienes recibirán una

atención más cercana y oportuna. Asimismo, este sistema deberá permitir la articulación de la universidad con los diferentes sectores del Estado involucrados en las materias requeridas, lo que facilitará la obtención de respuestas efectivas.

- Si bien las respuestas en relación a los factores de interrupción identificados deben ser abordados por cada universidad en articulación con otras instancias externas a la misma, el Estado, por medio de sus diferentes sectores, en articulación con el Ministerio de Educación, debe promover espacios de intercambio en los que las universidades y sus diversos miembros puedan compartir dificultades y buenas prácticas, específicamente para lograr mantener una comunicación fluida con los estudiantes que permita conocer su realidad desde distintos contextos, facilitando de esta forma la elección de medidas que garanticen mejoras económicas (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social: bonos estudiantiles), laborales (MTPE: bolsas de trabajo, prácticas profesionales), de salud mental (Ministerio de Salud, Ministerio de Economía y Finanzas: personal, capacidades, promoción, prevención y atención), salud física por casos de COVID (Ministerio de Salud), de conectividad (Ministerio de Transportes y Comunicaciones), de implementación de políticas con enfoque de género (Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables), entre otros, logrando así resultados concretos para la población universitaria del Perú.

# BIBLIOGRAFÍA

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The Economics of University Dropouts and Delayed Graduation: A Survey. *IZA Discussion Paper*(Nº. 11421), 22.
- Carneiro, P., T. Hansen, K., & Heckman, J. (2003). Estimating Distributions of Treatment Effects with an Application to the Returns to Schooling and Measurement of the Effects of Uncertainty on College Choice. *International Economic Review*, pp. 361-422.
- Aguado, E., & Benloch, C. (2020). Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres.
- Altonji, J. G. (Jan. de 1993). The Demand for and Return to Education When Education Outcomes are Uncertain. *Journal of Labor Economics*, 11(1). doi:<https://doi.org/10.1086/298317>
- Anderson, D., Broton, K., Goldrick Rab, S., & Kelchen, R. (2019). Experimental Evidence on the Impacts of Need Based Financial Aid: Longitudinal Assessment of the Wisconsin Scholars Grant. *Journal of Policy Analysis and Management*, 39(No. 3), pp. 720-739. doi:<https://doi.org/10.1002/pam.22190>
- Angrist, J., Autor, D., & Pallais, A. (Setiembre de 2020). Marginal Effects of Merit Aid for Low-Income Students. *NBER Working Paper*(No. 27834).
- Arcidiacono, P., Aucejo, E., Maurel, A., & Ransom, T. (2016). College Attrition and the Dynamics of Information Revelation. *NBER Working Paper*, 69.
- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2013). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54(6), 693-723.
- Arnhold, N., Brajkovic, L., Nikolaev, D., & Zavalina, P. (2020). COVID-19 Impact on Tertiary Education in Europe and Central Asia (English). *COVID-19 Coronavirus Response Washington, D.C. : World Bank Group*. Obtenido de <http://documents.worldbank.org/curated/en/783451590702592897/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Europe-and-Central-Asia>
- Bailey, J. (2020). *Education Next*. Obtenido de Education Next: Closing Schools To Slow a Pandemic: <https://www.educationnext.org/closing-schools-to-slow-a-pandemic-coronavirus-covid-19-public-health/>
- Bank, B., Slavings, R., & Biddle, B. (1990). Effects of Peer, Faculty, and Parental Influences on Students' Persistence. *Sociology of Education*, 63(3), pp 208-225. doi:<https://doi.org/10.2307/2112838>
- Barrantes, R. (2009). Análisis de la demanda por Tics: ¿Qué es y cómo medir la pobreza digital. En H. Galperín, & J. Mariscal, *Pobreza digital: Las perspectivas de America Latina y el Caribe*. Mexico: CIDE (Centro de Investigación y Docencia Económica).
- Bean, J. P. (1979). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (pág. 54). San Francisco, California.
- Bean, J. P. (1981). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *Air Forum Paper*.
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. doi:<https://doi.org/10.3102/00346543055004485>

- Bronfenbrenner, U. (1983). The context of development and the development of context. En R. M. Lerner, *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives* (págs. pp. 147--184). L. Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 568-586.
- Carlson, D., Elwert, F., Hillman, N., Schmidt, A., & Wolfe, B. (2019). The Effects of Financial Aid Grant Offers on Postsecondary Educational Outcomes: New Experimental Evidence from the Fund for Wisconsin Scholars. *NBER Working Paper*(N°. 26419). doi:10.3386/w26419
- Carrel, S., & Kurlaender, M. (2020). My Professor Cares: Experimental Evidence on the Role of Faculty Engagement. *NBER Working Paper*(N°. w27312). Obtenido de <https://ssrn.com/abstract=3621817>
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Res High Educ*, 53, pp. 487-505. doi:<https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>
- Chen, R., & DesJardins, S. (2008). Exploring the Effects of Financial Aid on the Gap in Student Dropout Risks by Income Level. *Research in Higher Education*, 49(1), pp. 1-18.
- Cunha, F., Heckman, J., & Navarro, S. (2005). Separating uncertainty from heterogeneity in life cycle earnings. *Oxford Economic Papers*, 57(2), pp. 191-261.
- Ghignoni, E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: the case of Italy. *Higher Education*, 127-151. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0004-1>
- Goldrick-Rab, S., Harris, D., & Trostel, P. (2009). Why Financial Aid Matters (or Does Not) for College Success: Toward a New Interdisciplinary Perspective. En J. C. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (págs. pp. 1-45). Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9628-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9628-0_1)
- Hillmert, S., Groß, M., Schmidt-Hertha, B., & Weber, H. (2017). Informational Environments and College Student Dropout. En J. Buder, & F. Hesse, *Informational Environments*. Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-3-319-64274-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64274-1_2)
- Hossler, D., Ziskin, M., Gross, J., Kim, S., & Cekic, O. (2009). Student Aid and Its Role in Encouraging Persistence. En J. C. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 24). Springer.
- Hupkau, C., & Petrongolo, B. (October de 2020). Work, Care and Gender during the COVID-19 Crisis. *IZA Institute of Labor Economics. Discussion Paper Series*(N°. 13762).
- Knoth Humlum, M., & Thorsager, M. (2021). The importance of Peer Quality for Completion of Higher Education. *IZA Discussion Paper*(N°. 14136), 53.
- Lee, M., Kim, Y., & Madyun, N. (2018). Do relational and structural characteristics of negative school environments independently predict immigrant adolescents' academic achievement? *Social Psychology of Education*, 21, 539-563. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9427-0>
- Mannan, M. A. (2007). Student Attrition and Academic and Social Integration: Application of Tinto's Model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, Vol. 53(No. 2), pp. 147-165.

- Manski, C. F. (1989). Schooling as experimentation: a reappraisal of the postsecondary dropout phenomenon. *Economics of Education Review*, 8(4), 305-312.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *THE IMPACT OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION AROUND THE WORLD*. International Association of Universities, Paris.
- Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020). *World Bank Blogs*. Obtenido de Education for Global Development : <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.
- Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., . . . Stoye, J. (2020). Learning during the COVID-19 Pandemic: It is Not Who You Teach, But How You Teach. *IZA Discussion Papers*(Nº. 13813), 10. Obtenido de <https://ssrn.com/abstract=3722393>
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 55(1), 60-75. doi:<https://doi.org/10.2307/1981125>
- Paulsen, M., & St. John, E. (2002). Social Class and College Costs: Examining the Financial Nexus between College Choice and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), pp. 189-236.
- Puleo, A. (18 de Abril de 2020). *The Conversation*. Obtenido de <https://theconversation.com/>: <https://theconversation.com/reflexiones-ecofeministas-ante-la-pandemia-de-covid-19-135159>
- Rau, T., Rojas, E., & Urzúa, S. (2013). Loans for Higher Education: Does the Dream Come True? *NBER Working Paper*(Nº. 19138). doi:10.3386/w19138
- Richburg-Hayes, L., Brock, T., LeBlanc, A., Paxson, C., Rouse, C., & Barrow, L. (2009). *Rewarding Persistence: Effects of a Performance-Based Scholarship Program for Low-Income Parents*. SSRN.
- Robinson, J., & Maitra, D. S. (4 de May de 2020). Higher Education After COVID-19 - Policy Brief. *SSRN*, 4.
- Sanz, I., Sáinz Gonzáles, J., & Capilla, A. (2020). *Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación*. Informes OEI.
- Scott-Clayton, J. (2010). On Money and Motivation: A Quasi-Experimental Analysis of Financial Incentives for College Achievement. *Journal of Human Resources*, vol. 46(nº. 3), 614-646. doi:doi:10.3368/jhr.46.3.614
- Simpson, S. D. (2004). A Study of Attrition in Higher Education with Implications for Supportive Services. *Theses, Dissertations and Capstones*, 171.
- St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Carter, D. F. (2005). Diversity, College Costs, and Postsecondary Opportunity: An Examination of the Financial Nexus between College Choice and Persistence for African Americans and Whites. *The Journal of Higher Education*, 76(5), pp. 545-569.
- St. John, E., Andrieu, S., Oescher, J., & Starkey, J. (1994). The Influence of Student Aid on Within-Year Persistence by Traditional College-Age Students in Four-Year Colleges. *Research in Higher Education*, pp 455-480.
- St. John, E., Paulsen, M., & Starkey, J. (1996). The Nexus between College Choice and Persistence. *Research in Higher Education*, 37(2), pp. 175-220.

- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic Performance and College Dropout: Using Longitudinal Expectations Data to Estimate a Learning Model. *Journal of Labor Economics*, pp 601-644.
- Stinebrickner, T., & Stinebrickner, R. (2012). Learning about Academic Ability and the College Dropout Decision. *Journal of Labor Economics*, 30.
- Telezhkina, M., & Maksimov, A. (2020). Does Technological Development Explain Higher Education Expansion? *Higher School of Economics Research Paper*(N°. WP BRP 59/EDU/2020). doi:<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3728029>
- Tello, M. (2018). Brecha digital en el Perú: Diagnóstico, acceso, uso e impactos. *Documentos de Investigación INEI*, 170.
- Thomas, D. (2014). Factors that Influence College Completion Intention of Undergraduate Students. *Asia-Pacific Edu Res*, 23, 225-235. doi:<https://doi.org/10.1007/s40299-013-0099-4>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi:<https://doi.org/10.2307/1170024>
- Tudge, J., & Maria Rosa, E. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 243-258.
- Zafar, B. (2011). How Do College Students Form Expectations? *Journal of Labor Economics*, pp. 301-348.

# ANEXOS

## Metodología de imputación de tasas de interrupción

En consideración a la definición de interrupción de la sección anterior, resulta fácil deducir la imposibilidad de hacer cálculos de interrupción cuando no existe información de universidades respecto a la cantidad de matriculados o egresados para el segundo semestre del intervalo considerado. En estricto, lo anterior resulta problemático cuando se desea realizar cálculos de interrupción a un nivel mayor de agregación al de la universidad, razón por la cual ha sido conveniente recurrir a formas alternativas que permitan aproximar los verdaderos valores que se pudieron haber obtenido directamente de las universidades, posibilitando con ello generar cálculos de interrupción no solo para mayores niveles de agregación (como el regional o departamental), si no también según las características de la población universitaria y/o de la misma universidad.

En tal sentido, se hicieron aproximaciones de la tasa de interrupción, dentro del periodo 2020-1 vs 2020-2, para el caso de 8 universidades que no reportaron información suficiente para los cálculos de interrupción, mediante una técnica de agrupamiento de datos conocida como K-medias. Este método de aprendizaje no supervisado implica la agrupación de las unidades de interés (universidades) en función algunos de sus atributos (variables), y consiste en dividir en K subconjuntos las observaciones de tal forma que no exista traslape entre estas y que cada observación pertenezca a un grupo cuyo valor medio sea el más cercano. Cabe indicar que para las características comunes se incluyen 8 variables con información balanceada<sup>23</sup> de las 91 universidades licenciadas a nivel nacional, como se puede apreciar en la tabla siguiente:

---

<sup>23</sup> Es necesario indicar la importancia en la selección de variables, debido a que el algoritmo elimina automáticamente las observaciones que muestran información perdida para el caso de las variables especificadas, lo cual puede resultar problemático si se considera la idea de que son las unidades deseables a imputar las que justamente poseen mayor ausencia de información, en cuyo caso no tendría sentido realizar el procedimiento ya que se podría terminar eliminando las unidades materia de imputación.

## Principales indicadores de cada cluster según tipo de gestión

Indicadores	Universidades Públicas		Universidades Privadas	
	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 1	Clúster 2
Tasa de docentes de Renacyt	8	8	6	3
Número de carreras	12	40	17	46
Número de estudiantes	5,178	26,256	18,158	143,627
Promedio de estudiantes por carrera	251	366	498	1,677
% de estudiantes de Ingenierías	47%	37%	21%	35%
% de estudiantes de Ciencias Sociales	27%	27%	46%	44%
% de estudiantes pobres	53%	32%	18%	18%
Número de requerimientos exigidos por SUNEDU	5	1	3	9

Elaboración: DIGESU

La tabla superior muestra las características o variables según las cuales se definen los grupos de universidades, en donde ha sido importante considerar las notables diferencias existentes entre universidades públicas y privadas, razón por la cual se identifican grupos a nivel de cada uno de los tipos de gestión, resultando conveniente utilizar únicamente dos grupos<sup>24</sup> (por cada tipo de gestión) como lo indican los índices de validación de grupos de las tablas 2 y 3.

<sup>24</sup> Se busca el mayor valor entre los K grupos disponibles para el caso de los dos primeros índices (Dunn y Silhouette), y el menor para el caso del último (Davies Bouldin).

## Indices de validación de grupos - universidades privadas

Posición	K	Indices		
		Dunn	Silhouette	Davies Bouldin
[1,]	2	0,2450	0,2632	1.3579
[2,]	3	0,1971	0,2333	1.3548
[3,]	4	0,2074	0,1807	1.3687
[4,]	5	0,1761	0,1750	1.3121
[5,]	6	0,1632	0,1382	1.5980
[6,]	7	0,2403	0,1894	1.2248
[7,]	8	0,2403	0,1487	1.1829

## Indices de validación de grupos - universidades públicas

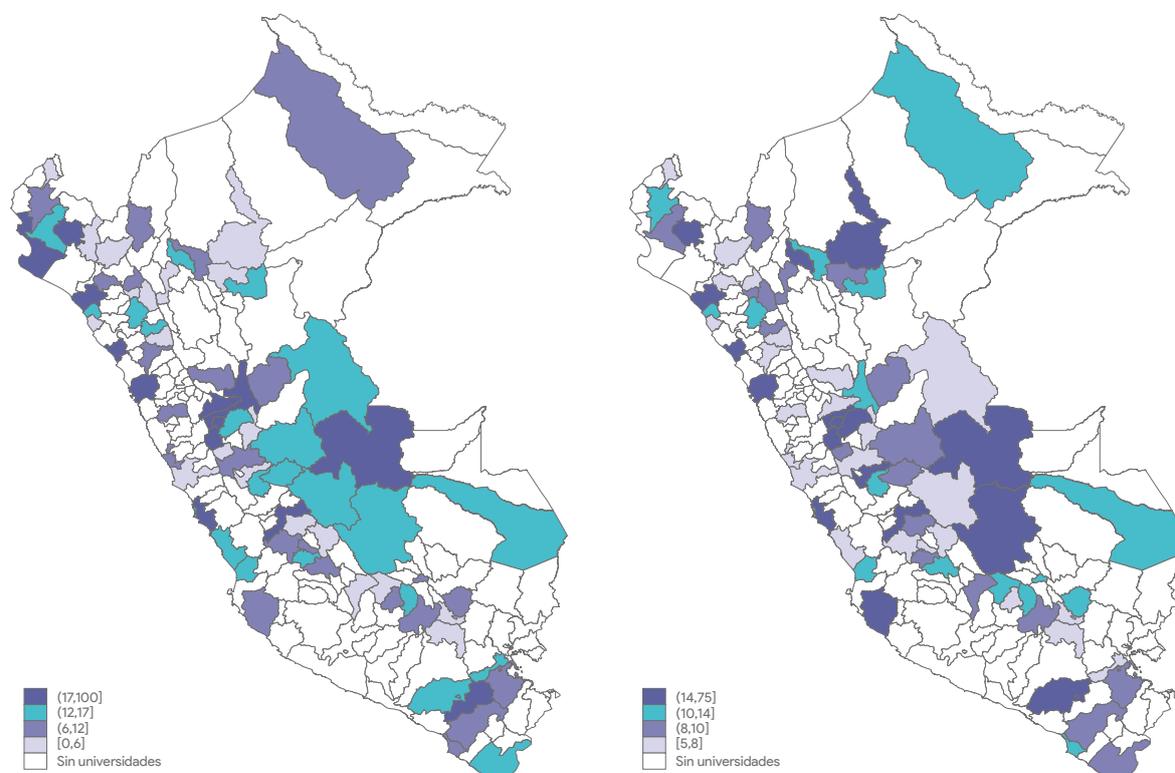
Posición	K	Indices		
		Dunn	Silhouette	Davies_Bouldin
[1,]	2	0.3799	0.4603	0.7807
[2,]	3	0.2191	0.5763	1.2812
[3,]	4	0.1804	0.2192	1.4657
[4,]	5	0.1786	n.a	1.2570
[5,]	6	0.2448	n.a	1.1518
[6,]	7	0.2461	0.2029	1.2215
[7,]	8	0.2312	0.1942	1.2297

Posterior a la especificación del número de grupo tanto para universidades públicas como privadas, se imputó el promedio de las tasas de interrupción a las universidades que no registraron información según los grupos a los que fueron asignados, con lo cual se pudo estimar el número de interruptores que hubo en los periodos donde no se reportaron datos.

### Distribución provincial de la interrupción universitaria

Desde una perspectiva provincial a lo largo de todo el Perú, como se puede apreciar en el gráfico inferior, no se resaltan grandes cambios entre la interrupción entre uno y otro semestre analizado.

## Tasa de interrupción por provincia, 2020-1 y 2020-2 (Porcentaje)



Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración propia.

Notas: 1/ Se incluye a la población universitaria solo de universidades licenciadas (46 universidades de gestión pública y 44 de gestión privada) por la SUNEDU. Se excluyen a estudiantes que cursan programas de posgrado en alguna de estas universidades.

Desglosando las cifras que el mapa expone, la tabla primera tabla inferior muestra las 10 provincias que en 2020-1 tuvieron las más altas tasas de interrupción. Se destacan 4 provincias de regiones del norte (Chiclayo, Paita, Sechura y Trujillo), 4 provincias de regiones de la sierra centro (Lauricocha, Dos de Mayo, Leoncio Prado y Huancayo), 1 provincia de la selva (Atalaya) y 1 del sur (General Sánchez Cerro).

Sólo 3 de las 10 provincias que aparecen en la segunda tabla inferior aparecen también en la primera tabla para el semestre 2020-2. Estas son: Dos de Mayo, Lauricocha (del departamento de Huánuco) y Atalaya (que pertenece a Ucayali). Las demás provincias pertenecen a provincias de regiones de la selva norte (Alto Amazonas), costa norte (Morropón, Sánchez Carrión), costa centro (Santa, Lima), sierra centro y sur (Junín y La Convención).

Una advertencia a las cifras de ambas tablas: las provincias de General Sánchez Cerro, Paita, Sechura y Dos de mayo tienen menos de 10 estudiantes universitarios matriculados en los semestres 2020-1 y 2020-2, haciendo que las tasas de interrupción calculadas para esas provincias sean bastante sensibles. Más allá de esto, se resalta el hecho que 3 provincias de departamentos colindantes tienen similares niveles de interrupción universitaria en los dos semestres que le han seguido a la emergencia sanitaria.

**Tabla 3**  
**Diez provincias con mayor tasa de interrupción - 2020-1**

<b>Provincia</b>	<b>Departamento</b>	<b>Tasa de interrupción</b>
General Sánchez Cerro	Moquegua	100,0%
Paita	Piura	88,9%
Sechura	Piura	71,4%
<b>Lauricocha</b>	<b>Huánuco</b>	<b>43,8%</b>
<b>Dos De Mayo</b>	<b>Huánuco</b>	<b>40,0%</b>
<b>Atalaya</b>	<b>Ucayali</b>	<b>28,2%</b>
Leoncio Prado	Huánuco	23,4%
Chiclayo	Lambayeque	23,1%
Huancayo	Junín	22,6%
Trujillo	La Libertad	22,6%

Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración Propia.

**Tabla 4**  
**Diez provincias con mayor tasa de interrupción - 2020-2**

<b>Provincia</b>	<b>Departamento</b>	<b>Tasa de interrupción</b>
Dos De Mayo	Huánuco	75,0%
Lauricocha	Huánuco	53,8%
Alto Amazonas	Loreto	31,6%
Atalaya	Ucayali	25,3%
Junín	Junín	22,9%
Morropón	Piura	21,7%
Santa	Áncash	19,8%
Lima	Lima	19,4%
La Convención	Cusco	19,1%
Sánchez Carrión	La Libertad	5,9%

Fuente: SIRIES-MINEDU. Elaboración Propia.

# REPORTE SOBRE LA INTERRUPCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL PERÚ, EN EL CONTEXTO DEL COVID-19



PERÚ

Ministerio  
de Educación