



Docentes frente al retorno presencial: percepciones sobre rendimiento académico y desarrollo socioemocional en estudiantes*

Consuelo Mayela Coaquira Begazo

<https://orcid.org/0000-0001-8022-4167>
Universidad Católica San Pablo,
Arequipa, Perú
cmcoaquira@ucsp.edu.pe

Leyda Flor Idme Apaza

<https://orcid.org/0000-0003-2533-6742>
Universidad Católica San Pablo,
Arequipa, Perú
lfdme@ucsp.edu.pe

Gerardo Luis Madariaga Miranda

<https://orcid.org/0000-0002-6963-9510>
Universidad Católica San Pablo,
Arequipa, Perú
glmadariaga@ucsp.edu.pe

Monika Miluska Pineda Llerena

<https://orcid.org/0000-0002-6417-1664>
Unidad de Gestión Educativa Local
Arequipa Norte, Perú
miluspiller@gmail.com

Liliana Janet Meza Alanoca

<https://orcid.org/0009-0000-0037-5791>
Unidad de Gestión Educativa Local
Arequipa Norte, Perú
mezaliliana02@gmail.com

Resumen

La pandemia de covid-19 condujo a cambios globales en diversas áreas, con gran impacto en la educación, mientras que el período de pospandemia trajo muchos desafíos, especialmente para los docentes. En el presente estudio se examinó el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional desde la perspectiva de los docentes de educación inicial y primaria en Arequipa, Perú, en el retorno a la presencialidad. Con la participación de 151 docentes, se utilizó el método mixto con diseño convergente y, como instrumento de recolección de datos, un cuestionario ad hoc aplicado mediante la herramienta QuestionPro. Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el diseño descriptivo y el análisis de datos cualitativos se basó en el diseño exploratorio. Los resultados cuantitativos muestran que los docentes perciben que el 57%

* Financiado por la Universidad Católica San Pablo Arequipa, Perú, en el “Concurso de Investigación: 25 Años al Servicio de la Sociedad”, aprobado por Resolución Directoral No. 007-2022-DI-UCSP e identificado con código P-25-Cl25-2022.

Recibido: 02/04/2024 | Enviado a pares: 06/06/2024 | Aceptado por pares: 05/05/2025 | Aprobado: 01/07/2025

DOI: [10.5294/edu.2024.273.6](https://doi.org/10.5294/edu.2024.273.6)

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Coaquira, C., Idme, L., Madariaga, G., Pineda, M. y Meza, L. (2025). Docentes frente al retorno presencial: percepciones sobre rendimiento académico y desarrollo socioemocional en estudiantes. *Educación y Educadores*, 27(3), e2736.
<https://doi.org/10.5294/edu.2024.273.6>

de los estudiantes alcanzan niveles satisfactorios en competencias comunicativas, matemáticas y habilidades socioemocionales. Los resultados cualitativos evidencian que el apoyo parental es la principal causa del nivel alcanzado por los estudiantes. En cuanto a los desafíos identificados por los docentes en el retorno a la presencialidad, estos se encuentran asociados al objetivo de la formación integral de los estudiantes, que comprende la adquisición del aprendizaje, el fortalecimiento de la socialización, el desarrollo de la autonomía, la atención socioemocional y los problemas de la práctica docente. Los desafíos identificados forman parte de la problemática de la educación en el Perú y deben ser enfrentados con políticas educativas que regulen y promuevan los niveles educativos y el diseño e implementación de programas orientados a la integración del apoyo parental.

Palabras clave

Apoyo parental; desarrollo socioemocional; formación integral; políticas educativas; retorno a la presencialidad; rendimiento académico.

Academic Performance and Socioemotional Development from the Teachers' Perspective: Causes and Challenges*

Abstract

The COVID-19 pandemic brought global changes across multiple areas, with a significant impact on education, while the post-pandemic period introduced many challenges, especially for teachers. This study examines academic performance and socioemotional development from the perspective of early childhood and primary school teachers in Arequipa, Peru, during the return to in-person education. A total of 151 teachers participated in the research. A mixed-methods approach with a convergent design was employed, and data were collected using an ad hoc questionnaire administered through the QuestionPro platform. Quantitative data was analyzed using a descriptive design, while qualitative data was examined through an exploratory framework. Quantitative findings indicate that teachers perceive 57% of students as achieving satisfactory levels in communication and mathematics competencies, as well as in socioemotional skills. Qualitative findings reveal that parental support is perceived as the primary factor influencing student performance. In addition, the challenges identified by teachers regarding the return to in-person learning are closely linked to the goal of holistic student development, encompassing the acquisition of knowledge, reinforcement of socialization, development of autonomy, socioemotional support, and issues related to teaching practices. These challenges reflect broader issues within Peruvian education and must be addressed through educational policies that regulate and promote the design and implementation of programs integrating parental involvement and educational levels.

Keywords

Parental support; socioemotional development; holistic education; educational policy; return to in-person learning; academic performance.

* Funded by the Catholic University of San Pablo, Arequipa, Peru, under the "Research Contest: 25 Years in the Service of Society," approved by Directorial Resolution No. 007-2022-DI-UCSP and identified with code P-25-Cl25-2022.

Docentes diante do retorno à presencialidade: percepções de desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional em estudantes*

Resumo

A pandemia de covid-19 levou a mudanças globais em diversas áreas, com grande impacto na educação, enquanto o período de pós-pandemia trouxe muitos desafios, principalmente para os docentes. Neste estudo, analisou-se o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional na perspectiva de docentes da educação infantil e do ensino fundamental em Arequipa, Peru, no retorno ao ensino presencial. Com a participação de 151 docentes, utilizou-se o método misto com delineamento convergente e, como instrumento de coleta de dados, um questionário ad hoc aplicado por meio da ferramenta QuestionPro. Os dados quantitativos foram analisados por meio do delineamento descritivo e da análise qualitativa dos dados foi baseada no delineamento exploratório. Os resultados quantitativos mostram que os docentes percebem que 57% dos estudantes atingem níveis satisfatórios em competências comunicativas, matemáticas e habilidades socioemocionais. Os resultados qualitativos evidenciam que o apoio parental é a principal causa do nível alcançado pelos estudantes. Quanto aos desafios identificados pelos professores no retorno ao ensino presencial, estes estão associados ao objetivo da formação integral dos estudantes, que inclui a aquisição de conhecimentos, o fortalecimento da socialização, o desenvolvimento da autonomia, a atenção socioemocional e os desafios da prática docente. Os desafios identificados fazem parte dos problemas da educação no Peru e devem ser enfrentados com políticas educacionais que regulem e promovam os níveis educacionais e o desenho e implementação de programas voltados para a integração do apoio parental.

Palavras-chave

Apoio parental; desenvolvimento socioemocional; formação integral; políticas educacionais; retorno à presencialidade; desempenho acadêmico.

* Financiado pela Universidad Católica San Pablo Arequipa, Peru, no “Concurso de pesquisa: 25 anos a serviço da sociedade”, aprovado pela Resolução da Diretoria 007-2022-DI-UCSP e identificado com o código P-25-Cl25-2022.

Desde el inicio de la crisis sanitaria por la covid-19, las escuelas se vieron obligadas a cerrar sus puertas para adaptarse a la enseñanza en línea, lo que representó un cambio sin precedentes en la forma en que se impartía la educación. Sin embargo, a medida que la tasa de infección disminuyó en algunas regiones, surgió un nuevo reto: el retorno a la presencialidad, que trajo consigo interrogantes y preocupaciones, especialmente de los docentes. Sumado a ello, el panorama educativo mundial actualmente enfrenta una crisis en el aprendizaje de niños y jóvenes. Según el Banco Mundial (2020), 258 millones de niños y jóvenes en edad escolar no asistieron a la escuela, por lo que las naciones no lograron el compromiso de garantizar una educación gratuita, equitativa y de calidad para los estudiantes. En este contexto, la covid 19 deterioró significativamente los resultados educativos y provocó pérdidas de aprendizajes y un aumento en las tasas de deserción escolar debido a la crisis económica que enfrentaron muchas familias, lo que acentuó la desigualdad existente entre clases sociales. Según Unicef (2021), más de 888 millones de niños en el mundo no continuaron sus estudios debido al cierre parcial o total de las escuelas, y en América Latina el 58% de los niños se vieron afectados, realidad que mostró la desigualdad entre los Estados. De acuerdo con el Banco Mundial (2021), en América Latina y el Caribe, a fines del 2020, se perdieron un promedio de 159 días lectivos presenciales.

Formichella *et al.* (2020) refieren para antes de la pandemia que el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el rendimiento académico de los estudiantes de barrios vulnerables se explica por el uso efectivo de las tecnologías, más que por la accesibilidad, e indican que las políticas públicas deben orientarse a la educación y facilitar el uso efectivo de las TIC mediante el acceso gratuito a internet y equipos tecnológicos, capacitación digital, entre otras iniciativas. En referencia a la pandemia, Anderete (2021) analiza que la educación a distancia reflejó brechas significativas entre los estudiantes

con acceso a la tecnología frente a estudiantes sin acceso a la misma, que enfrentaron inconvenientes para el logro del aprendizaje debido a factores socioeconómicos menos favorables. Este autor afirma que, si bien en el año 2020 se acentuaron las desigualdades educativas, el retorno a la presencialidad redujo ligeramente la desigualdad, debido a la labor de los docentes y a factores socioeconómicos, culturales y geográficos (Anderete, 2022).

A finales del año 2021, en varios lugares del mundo ya se había resuelto el regreso de los escolares a las aulas; en contraste, según Alvarado-Socarrás *et al.* (2021) y Caiceo (2021), en países de América Latina aún se estaban explorando alternativas para garantizar que las políticas públicas asignaran recursos suficientes para que los entornos físicos escolares ofrecieran las condiciones necesarias para el retorno progresivo, en términos de bioseguridad, conectividad, salud física y mental, asegurado y adaptado a las circunstancias específicas de cada región. Miranda (2021) realizó un estudio en la Amazonía de Ecuador en el que presenta una realidad compleja y de desigualdad por los índices de pobreza, falta de conectividad y contexto geográfico, de tal forma que los docentes tuvieron que adaptar procesos educativos, además de generar la asistencia a estudiantes y sus familias en aspectos de soporte emocional. Pero no todos estuvieron preparados y se evidenció un notorio desgaste emocional y sobrecarga laboral. Frente a ello, se sugirió un trabajo articulado con las autoridades considerando la diversidad lingüística y el conocimiento de la realidad para atender las necesidades educativas, la capacitación docente, el trabajo con familias y la promoción de convenios interinstitucionales, siendo necesario que el retorno a la presencialidad generara interacciones entre docentes y estudiantes para el aprendizaje óptimo, potenciando las habilidades cognitivas y actitudinales (Manrique-Tisnés y Valle-Zuluaga, 2023).

Correa *et al.* (2021) reflexionaron sobre el retorno a la presencialidad como una oportunidad de vincular a docentes, estudiantes y familias con el ob-

jetivo de experimentar un desarrollo integral, considerando la atención a la primera infancia como prioridad y el replanteamiento de la participación de los padres de familia referente a los aspectos académico y socioemocional. Crespo y Robalino (2023) manifiestan que los efectos de la pandemia y el trabajo docente pospandemia trajeron como desafío el uso de las tecnologías de información y comunicación, mismas que, aunque son utilizadas por los docentes en su práctica en aula, significaron una mayor carga laboral fuera del horario de trabajo, sumado al tiempo dedicado a la nivelación de conocimientos de los estudiantes, las condiciones emocionales y actitudes relacionadas con problemas de conducta en el aula, las modificaciones en contenidos curriculares y estrategias que aseguren logros de aprendizaje de los estudiantes. Es necesario mencionar que el trabajo en equipo es una gran fortaleza de los docentes durante la presencialidad, descuidado en la virtualidad.

De acuerdo con Morales y Bustamante (2021), con la pandemia se hizo evidente la desigualdad, la exclusión y la inequidad de la población menos favorecida, tanto de docentes como de familias que no tuvieron los medios económicos para acceder a internet. Otro factor de importancia fue el socioemocional, con manifestaciones de ansiedad y estrés debidas al confinamiento y las pérdidas familiares. Así, los docentes, motivados por el retorno a la presencialidad, luego de enfrentar desafíos, asumieron el reto de la nueva normalidad con responsabilidad moral y social, promoviendo la empatía, la solidaridad y la resiliencia para superar contingencias y restablecer un ritmo adecuado del aprendizaje esperado.

Martínez y Emynick (2023) aplicaron un programa de educación para la resiliencia a 193 estudiantes mexicanos mediante temas de reflexión y actividades basadas en la educación para la paz, con el objetivo de contribuir a la recuperación emocional después del retorno a clases presenciales. Los resultados del programa fortalecieron los valores éticos para la convivencia, la autorregulación, la autoconciencia y la conciencia social, con enfoque humanis-

ta. Mendizábal y Magallanes (2023), en una revisión de artículos científicos, analizaron la transformación educativa en el Perú, sobre la educación pre y pospandemia, reflexionando sobre las consecuencias que dejó esta, e indicaron que en los estudiantes del nivel inicial hubo dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales, al no generarse espacios de juego. El retorno a clases presenciales implicó la integración de sectores para la reinserción social y psicológica de los estudiantes.

Ponce *et al.* (2021) aplicaron en Chile un cuestionario a padres o cuidadores de estudiantes entre 4 a 18 años, a una muestra de 4.912 hogares, donde se exploraron las experiencias educativas del aprendizaje de niños y adolescentes confinados por la pandemia. Los resultados académicos mostraron que hubo diferencia en las actividades educativas por el tipo de escuela, siendo desfavorecido el sector público en relación con el privado; además, las adolescentes mujeres sufrieron de violencia en el hogar y asumieron labores domésticas que tuvieron un impacto negativo en el proceso de aprendizaje. Los problemas más frecuentes de los estudiantes fueron: aburrimiento, falta de concentración y frustración en la realización de tareas; por otro lado, en el aspecto socioemocional, se presentaron conductas frecuentes, como cambio de apetito, irritabilidad, sensibilidad y problemas de sueño.

Según Roe *et al.* (2021), en relación con el periodo de la pandemia, partían de la premisa de que los estudiantes noruegos deben tener al menos 60 minutos de actividad física diaria en la escuela y, en tal sentido, diseñaron instrumentos para explorar la actividad física en la salud corporal y psicosocial de niños y jóvenes atendiendo a las vivencias de 4.624 padres y la opinión de 726 docentes. Cuantitativamente, los resultados determinaron que los estudiantes de 5 a 10 años tienen una relación positiva entre el tiempo de actividad física diaria y el trabajo escolar. Cualitativamente, en cuanto a la importancia de la actividad física, 2.892 (62%) padres reportaron diferentes beneficios, como la participación

de la familia en el aprendizaje, el usar del entorno natural para la enseñanza y la dinámica activa de los estudiantes.

Cáceres-Muñoz *et al.* (2020) exploraron el panorama internacional en el contexto del cierre de escuelas por la covid-19 y sus posibles consecuencias educativo-sociales. Con informantes de 23 países (Colombia, Uruguay, Marruecos, Senegal, Noruega, Suecia, Paraguay, República Dominicana, Ecuador, Estados Unidos, Perú, Chile, España, Portugal, Italia, Cuba, Túnez, Francia, México, Brasil, El Salvador, Australia y Guatemala), el estudio realizado presenta como resultado la crisis de la equidad educativa, por lo cual los participantes plantearon propuestas para resolver el problema, como promoción de la autonomía de los estudiantes, atención a la salud mental, asesoramiento familiar para la resolución de problemas emocionales de estudiantes con mayor vulnerabilidad.

El Ministerio de Educación del Perú (2021a) aprobó la normativa para el inicio de labores escolares del 2022 y estableció disposiciones para el retorno a la presencialidad basado en tres principios: seguridad, flexibilidad y descentralización. Además, se priorizaron consideraciones pedagógicas y socioemocionales, enfatizando la importancia del rol docente y la mediación pedagógica como elementos clave para el desarrollo de competencias académicas y el soporte socioemocional de los estudiantes; de tal modo, en la programación de clases se incluyeron acciones de integración para fomentar un buen clima escolar (Ministerio de Educación del Perú, 2021b). En consideración al seguimiento de las medidas de apoyo emocional, el Ministerio aprobó por Decreto Supremo (2022a) lineamientos específicos para promover el bienestar socioemocional de los estudiantes en coherencia con el Proyecto Educativo Nacional (2021c), cuyo texto involucra la gestión adaptativa de emociones, la convivencia armoniosa y una perspectiva optimista hacia el futuro, de modo que los estudiantes aprendan a reconocer y regular sus emociones, así como a relacionarse efi-

cazmente con los demás en un entorno educativo que fomente el bienestar a través de experiencias de aprendizaje diversas para aumentar la confianza y las expectativas de vida.

Además, siendo esencial considerar la diversidad cultural y lingüística y fomentar una comprensión crítica de las normas sociales para la promoción del bienestar socioemocional, con el compromiso de la comunidad educativa, en esa misma línea el Ministerio de Educación del Perú publicó una norma técnica en la cual se remarca que se debe asegurar espacios para promover el bienestar socioemocional de los estudiantes, previniendo situaciones de violencia. De acuerdo con el análisis del Ministerio (2024a) de los últimos resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) de estudiantes del año 2023, informados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), las autoridades siguen generando acciones y normas para su atención académica y socioemocional de los estudiantes; por lo tanto, la pertinencia del presente estudio radica en que sigue siendo una problemática evidenciada en los resultados. Adicionalmente, Estrada (2020) afirma que deben considerarse las condiciones de trabajo y la salud de los docentes para que el proceso educativo sea efectivo en atención a las necesidades de los estudiantes. Por su lado, Morales (2022) menciona que el estilo de vida de los docentes en confinamiento tuvo repercusiones nocivas, como estrés, obesidad y sedentarismo.

El retorno a la presencialidad plantea una serie de desafíos tanto para el sistema educativo como para los docentes, las familias y los estudiantes, desafíos que deben ser abordados de manera gradual, integral y colaborativa con el fin de promover el bienestar académico y socioemocional. En ese contexto, el presente estudio tiene por objetivo explorar y describir las perspectivas de los docentes sobre los estudiantes de educación inicial y primaria en el retorno a la presencialidad a partir de los desafíos a ser enfrentados, abordando las dimensiones: rendimiento académico y desarrollo socioemocional.

Método

El presente estudio aplica un método mixto con diseño convergente (Plano, 2019), ya que integra resultados cuantitativos y cualitativos. El componente cuantitativo es de diseño descriptivo, lo que permite describir el nivel alcanzado por los estudiantes tanto en el rendimiento académico de las competencias comunicativas y matemáticas como en el desarrollo socioemocional de las habilidades socioemocionales, percibido por los docentes. El componente cualitativo es de diseño exploratorio e indaga por las causas que los docentes atribuyen al rendimiento académico y al desarrollo socioemocional, así como por los desafíos que perciben en el retorno a la presencialidad en el contexto de pospandemia. El estudio incluyó a 151 docentes de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Arequipa Norte, quienes fueron escogidos aleatoriamente y participaron de forma voluntaria. El rango de edad de los docentes oscila entre 25 y 62 años, de los cuales 93,38% son mujeres y 6,62% son varones. El 32,45% de los participantes son docentes de educación inicial y el 67,55% de educación primaria: el 3,3% son egresados de institutos pedagógicos, el 18,5% son bachilleres, el 57% son licenciados de universidades, el 19,2% son magísteres y el 2% son doctores. Según el tipo de institución donde laboran los participantes, el 61,59% se desempeñan en escuelas.

El *instrumento empleado* consistió en un cuestionario *ad hoc* organizado en tres apartados, que recogen los datos cuantitativos y cualitativos sobre el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes de educación inicial y primaria en el periodo de pospandemia covid-19, en el contexto del retorno a la presencialidad, desde la perspectiva docente. El primer apartado contiene preguntas que recogen datos sociodemográficos del docente y características de la escuela. El segundo apartado recopila datos cuantitativos de la percepción del docente sobre los niveles alcanzados (previo al inicio, en inicio, en proceso, y logro) en las competencias comunicativas y matemáticas defini-

das según el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación del Perú, 2017) y en cinco habilidades socioemocionales seleccionadas del Programa de Habilidades Socioemocionales (Ministerio de Educación del Perú, 2022b). Los docentes del nivel inicial respondieron a 10 preguntas y los del nivel primario a 12 preguntas, debido a que en el nivel inicial existe un menor número de competencias matemáticas según el Diseño Curricular Nacional del Perú. El tercer apartado consta de dos preguntas abiertas que obtienen datos cualitativos sobre las principales causas de los niveles alcanzados por los estudiantes y los desafíos de los docentes al enfrentar el retorno a la presencialidad. La revisión y validación del contenido del instrumento fueron realizadas por seis expertos y la evaluación estadística obtuvo valores de V de Aiken entre 0,88 y 1, en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En cuanto al *procedimiento*, para la administración del cuestionario se utilizó la herramienta QuestionPro y los participantes respondieron a las preguntas en un tiempo de 30 minutos aproximadamente. La recolección de datos se realizó desde la primera semana de noviembre hasta la última semana de diciembre de 2022. En el proceso del análisis de datos, se consideraron tres etapas. En la primera, en el marco de un diseño descriptivo, se realizó un análisis cuantitativo con el propósito de identificar el nivel alcanzado por los estudiantes y percibido por los docentes en las dimensiones académica y socioemocional. Este análisis descriptivo se presenta en cuatro tablas donde se muestra el número (frecuencia) y el porcentaje de estudiantes que alcanzaron los diferentes niveles (previo al inicio, en inicio, en proceso, y logro) en tres competencias comunicativas para inicial y primaria, en dos competencias matemáticas para inicial, en cuatro competencias matemáticas para primaria y en cinco habilidades socioemocionales para inicial y primaria.

En la segunda etapa, en el marco del diseño exploratorio, se recolectaron los datos cualitativos y se realizó un análisis exploratorio basado en las res-

puestas a las dos preguntas abiertas del cuestionario, considerando las tres fases propuestas por Rodríguez *et al.* (2005) para la reducción de datos. En la primera fase, las unidades de contenido se organizaron temáticamente, dividiendo las respuestas en dos categorías apriorísticas fundamentales: en primer lugar, las causas principales del nivel alcanzado por los estudiantes y percibido por los docentes en las dimensiones académicas y socioemocionales y, en segundo lugar, los desafíos que los docentes perciben en su labor profesional desde el retorno a la presencialidad. En la segunda fase se identificaron y clasificaron las unidades de sentido, las cuales son fragmentos de texto que representan un significado relevante para el estudio. Seguidamente se realizó el proceso de codificación y categorización, el cual fue mixto e incorporó las categorías apriorísticas previamente establecidas, mediante una codificación abierta basada en el análisis individual de cada unidad de sentido. Finalmente, en la tercera fase se procedió a la síntesis y agrupación de las unidades mediante un sistema de categorías de primer nivel, correspondientes a las categorías apriorísticas, y de segundo nivel y subcategorías, consideradas emergentes.

En el análisis de datos y la construcción de redes semánticas se utilizó el software Atlas.ti 23, para enriquecer la comprensión de las relaciones conceptuales emergentes durante el análisis cualitativo, lo que proporcionó una representación visual significativa de los resultados. Según Núñez (2017) la complementariedad es una modalidad de los métodos mixtos que implica la clarificación de los resultados obtenidos. Esta modalidad fue considerada como la etapa final para el análisis de la integración de los resultados que se exponen en la discusión.

Resultados

Nivel alcanzado por los estudiantes y percibido por los docentes

Los resultados del análisis cuantitativo realizado se presentan en tablas que integran la fre-

cuencia y el porcentaje de estudiantes, desde el nivel inicial de 3 años hasta el sexto grado del nivel primario, que lograron en los cuatro niveles alcanzados en el rendimiento académico de competencias comunicativas, matemáticas y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los niveles alcanzados según la Evaluación Muestral (EM) de estudiantes y la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) de estudiantes, realizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), fueron definidos como: nivel Satisfactorio, en que el estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado; nivel En Proceso, donde el estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado; nivel En Inicio, en que el estudiante logró aprendizajes elementales respecto de lo esperado para el ciclo evaluado; y nivel Previo al Inicio, donde el estudiante aún no ha logrado los aprendizajes necesarios para estar en el nivel En Inicio (Ministerio de Educación del Perú, 2023; 2024a).

Desde la perspectiva de los docentes, la mayoría de los estudiantes (57,61%) demuestran un nivel Satisfactorio en las competencias relacionadas con el área de comunicación (Ministerio de Educación del Perú, 2017), que son: se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de texto en su lengua materna. Cabe aclarar que el desarrollo de las competencias en educación primaria se direcciona al proceso de la lectura y escritura como aprendizaje; en cambio, en inicial se da solo una aproximación a dicho proceso.

Entre los resultados mostrados en la Tabla 1, se resalta que, desde la perspectiva de los docentes, el porcentaje más alto de nivel Satisfactorio corresponde a los estudiantes de cuarto grado de primaria, con 67,41%, y el porcentaje más bajo para el mismo nivel corresponde a los estudiantes de 3 años, con 42,51%.

Tabla 1. Análisis descriptivo de frecuencias (fi) y porcentajes (%) de estudiantes según el nivel alcanzado en las competencias comunicativas, percibido por los docentes

Nivel	No.*	Previo al inicio	En inicio	En Proceso	Satisfactorio (logro)
		fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)
3 años	287	15 (5,23)	59 (20,56)	91 (31,71)	122 (42,51)
4 años	335	11 (3,28)	49 (14,63)	55 (16,42)	220 (65,67)
5 años	432	39 (9,03)	60 (13,89)	70 (16,20)	263 (60,88)
1er grado	433	28 (6,47)	41 (9,47)	132 (30,48)	232 (53,58)
2do grado	640	8 (1,25)	63 (9,84)	171 (26,72)	398 (62,19)
3er grado	393	21 (5,34)	73 (18,58)	114 (29,01)	185 (47,07)
4to grado	402	30 (7,46)	24 (5,97)	77 (19,15)	271 (67,41)
5to grado	320	15 (4,69)	26 (8,13)	110 (34,38)	169 (52,81)
6to grado	443	5 (1,13)	37 (8,35)	138 (31,15)	263 (59,37)
	3.685	172 (4,67)	432 (11,72)	958 (26)	2.123 (57,61)

* Número total de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Análisis descriptivo de frecuencias (fi) y porcentajes (%) de estudiantes de educación inicial según el nivel alcanzado en las competencias matemáticas, percibido por los docentes

Nivel	No.*	Previo al inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio (Logro)
		fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)
3 años	287	12 (4,18)	57 (19,86)	84 (29,27)	134 (46,69)
4 años	335	10 (2,99)	57 (17,01)	56 (16,72)	212 (63,28)
5 años	432	51 (11,81)	54 (12,5)	73 (16,9)	254 (58,8)
	1.054	73 (6,93)	168 (15,94)	213 (20,21)	600 (56,93)

* Número total de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al área de matemática, los docentes de educación inicial perciben que la mayoría de sus estudiantes (56,93%) demuestran un nivel Satisfactorio en las dos competencias de resolución de problemas relacionados con la cantidad, la forma, el movimiento y la localización, competencias estable-

cidas en el currículo nacional (Ministerio de Educación del Perú, 2017). En la Tabla 2 se resalta que el porcentaje más alto de nivel Satisfactorio corresponde a los estudiantes de 4 años, con 63,28%, y el porcentaje más bajo para el mismo nivel corresponde a los estudiantes de 3 años, con 46,69%.

Tabla 3. Análisis descriptivo de frecuencias (fi) y porcentajes (%) de estudiantes de educación primaria según el nivel alcanzado en las competencias matemáticas, percibido por los docentes

Nivel	No.*	Previo al inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio (Logro)
		fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)
1er grado	433	27 (6,24)	37 (8,55)	137 (31,64)	232 (53,58)
2do grado	640	7 (1,09)	65 (10,16)	177 (27,66)	391 (61,09)
3er grado	393	18 (4,58)	73 (18,58)	123 (31,3)	179 (45,55)
4to grado	402	13 (3,23)	39 (9,7)	77 (19,15)	273 (67,91)
5to grado	320	17 (5,31)	39 (12,19)	109 (34,06)	155 (48,44)
6to grado	443	5 (1,13)	45 (10,16)	139 (31,38)	254 (57,34)
	2.631	87 (3,31)	298 (11,33)	762 (28,96)	1.484 (56,4)

* Número total de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

En relación con el nivel alcanzado por los estudiantes de educación primaria en el área de matemática, los docentes perciben que la mayoría (56,4%) se ubica en el nivel Satisfactorio. Las cuatro competencias evaluadas abordan la resolución de problemas relacionados con cantidad; forma, movimiento y localización; regularidad, equivalencia y cambio; así como con la gestión de datos e incertidumbre (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Entre los

resultados mostrados en la Tabla 3, se destaca la percepción de los docentes de cuarto grado de primaria, quienes aprecian que el 67,91% de sus estudiantes han alcanzado el nivel Satisfactorio, siendo el porcentaje más alto para dicho nivel; en contraparte, los docentes de tercer grado perciben que el 45,55% de sus estudiantes se sitúan en el nivel Satisfactorio, siendo el porcentaje más bajo para este nivel.

Tabla 4. Análisis descriptivo de frecuencias (fi) y porcentajes (%) de estudiantes según el nivel alcanzado en las habilidades socioemocionales, percibido por los docentes

Nivel	No.*	Previo al inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio (Logro)
		fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)
3 años	287	23 (8,01)	52 (18,12)	97 (33,8)	115 (40,07)
4 años	335	23 (6,87)	52 (15,52)	82 (24,48)	178 (53,13)
5 años	432	31 (7,18)	64 (14,81)	100 (23,15)	237 (54,86)
1er grado	433	17 (3,93)	45 (10,39)	120 (27,71)	251 (57,97)
2do grado	640	7 (1,09)	61 (9,53)	146 (22,81)	426 (66,56)
3er grado	393	10 (2,54)	59 (15,01)	122 (31,04)	202 (51,4)
4to grado	402	12 (2,99)	27 (6,72)	64 (15,92)	299 (74,38)
5to grado	320	15 (4,69)	23 (7,19)	102 (31,88)	180 (56,25)
6to grado	443	9 (2,03)	36 (8,13)	123 (27,77)	275 (62,08)
	3.685	147 (3,99)	419 (11,37)	956 (25,94)	2.163 (58,7)

* Número total de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

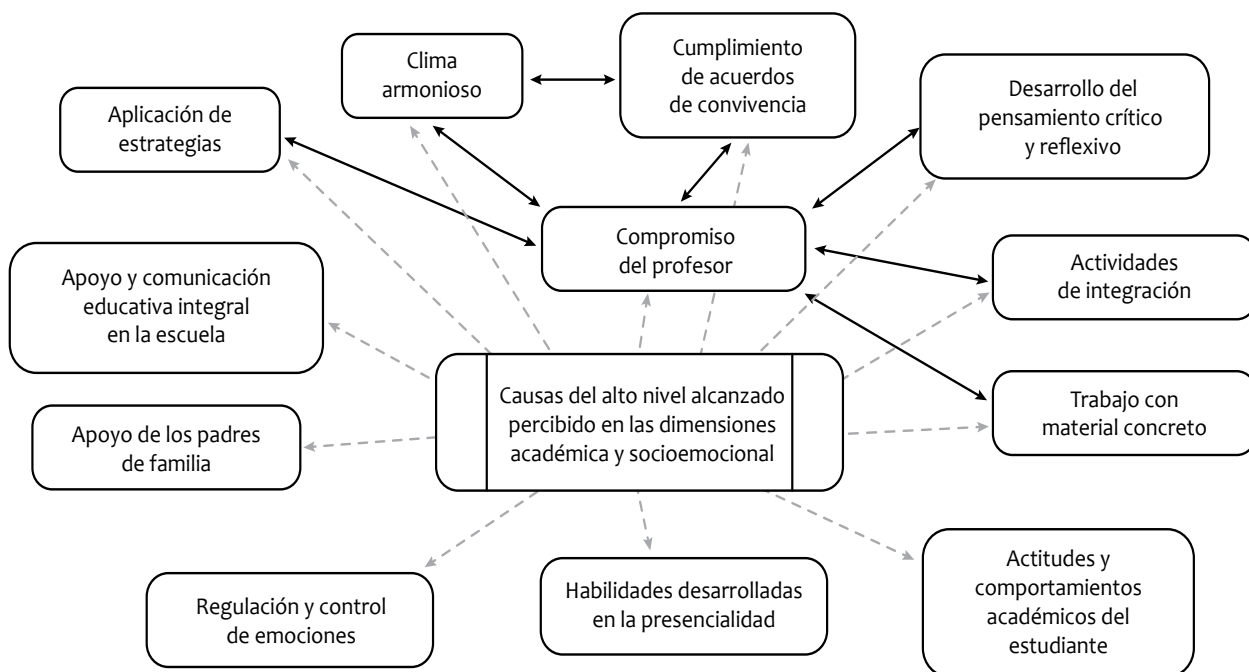
Respecto a la dimensión socioemocional, los docentes evaluaron cinco habilidades específicas en los estudiantes: toma conciencia de sí mismo, gestiona sus emociones, demuestra empatía, toma decisiones responsables y se relaciona con los demás de manera positiva y satisfactoria. Según la percepción de los docentes, la mayoría de los estudiantes (58,7%) se sitúa en el nivel Satisfactorio en esta dimensión. Otros resultados que se destacan de la Tabla 4 indican que los docentes de cuarto grado primaria perciben en el 74,38% de sus estudiantes el nivel Satisfactorio en esta dimensión, que representa el porcentaje más alto para este nivel; en contraposición, los docentes de inicial de 3 años perciben que el 40,07% de sus estudiantes se encuentran en

el nivel Satisfactorio, representando el porcentaje más bajo para dicho nivel.

Causas de los niveles alcanzados por los estudiantes y desafíos de los docentes al retornar a la presencialidad

En el presente análisis cualitativo, se describen las redes semánticas creadas tras la categorización de las unidades de sentido derivadas de las respuestas proporcionadas por los participantes a las siguientes dos preguntas abiertas: ¿cuáles considera que son las causas principales del nivel alcanzado percibido en las dimensiones académica y socioemocional? y ¿cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta en su labor docente desde el retorno a la presencialidad?

Figura 1. Causas del alto rendimiento académico y desarrollo socioemocional durante el retorno a la presencialidad*



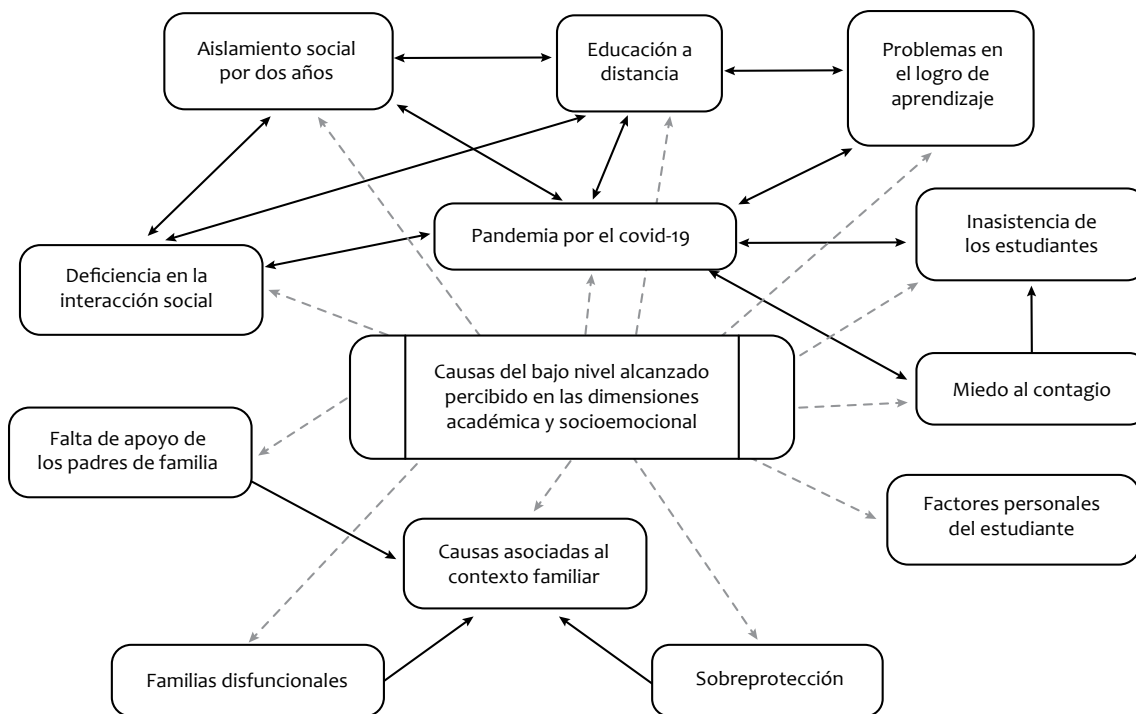
* La figura procesada por medio del Atlas.ti versión 23 nos muestra las causas del alto nivel de los estudiantes, desde la perspectiva de sus docentes.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 1, las causas fundamentales del alto nivel alcanzado en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional en los estudiantes están intrínsecamente asociadas a cuatro agentes educativos. El primer agente es el padre de familia, cuyo apoyo ha sido reconocido por los docentes como la causa más significativa del nivel alcanzado por sus estudiantes. Dicha influencia se vincula estrechamente con la comunicación continúa establecida entre los padres, la escuela y los docentes. El segundo agente es la escuela, que es determinante, debido a que contribuye al rendimiento académico mediante un acompañamiento integral y una comunicación efectiva, promoviendo y ofreciendo apoyo a los estudiantes. El tercer agente es el docente, cuyo compromiso profesional es reconocido como una causa relevante del desempeño de los estudiantes,

pues en su rol aplica estrategias novedosas y eficaces, promueve un clima armonioso que se relaciona estrechamente con el cumplimiento de acuerdos de convivencia y la formación en valores, desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, promueve actividades de integración entre los estudiantes y entre docentes-estudiantes, y trabaja con material concreto, con lo cual contribuye de manera activa al proceso educativo. Por último, el estudiante es el cuarto agente que se encuentra relacionado el nivel alcanzado, debido a que desarrolla actitudes y comportamientos académicos en su aprendizaje, evidencia interés, entusiasmo, dedicación, perseverancia y madurez, junto con habilidades desarrolladas en la presencialidad, como la de regular y controlar emociones, asociada con su capacidad para establecer relaciones sociales y participar en el trabajo cooperativo.

Figura 2. Causas del bajo rendimiento académico y desarrollo socioemocional durante el retorno a la presencialidad*



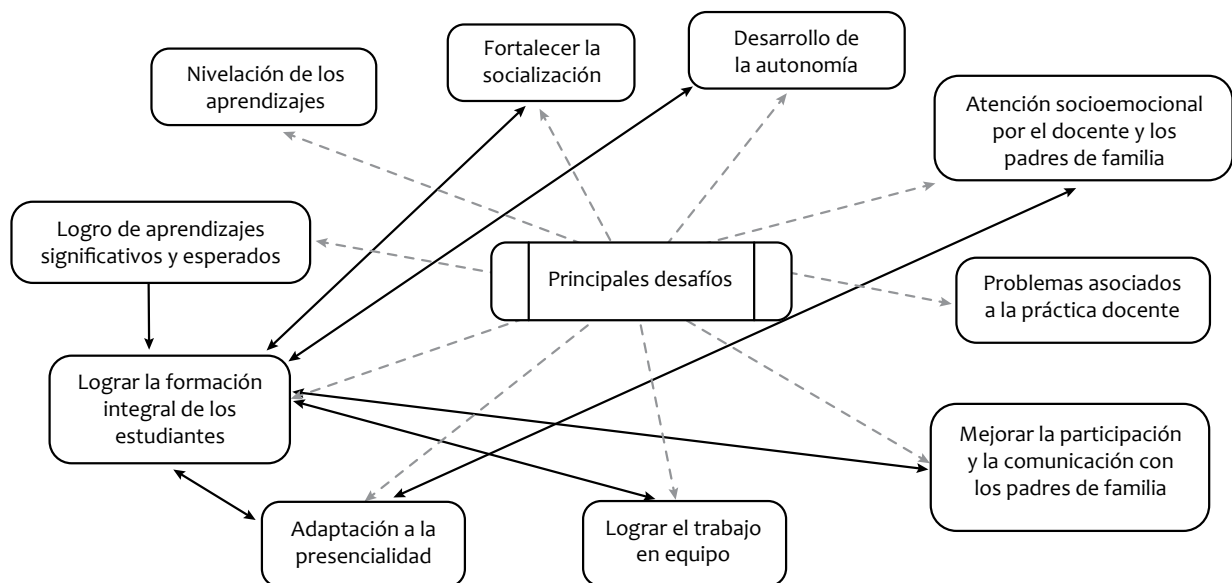
* La figura procesada por medio del Atlas.ti versión 23, nos muestra las causas del bajo nivel de los estudiantes, desde la perspectiva de sus docentes.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2, se representan las causas significativas asociadas al bajo rendimiento académico y desarrollo socioemocional de los estudiantes. En primer lugar, dentro del contexto familiar, se destaca la falta de apoyo parental, debido a la extensa jornada laboral de los padres, el limitado tiempo disponible, la relación afectiva limitada y el nivel cultural de los progenitores; además, se evidencian como otras causas las familias disfuncionales y la sobreprotección parental. En segundo lugar, se identifican causas relacionadas con la pandemia de

covid-19, resaltando la deficiencia en la interacción social de los estudiantes atribuida al aislamiento social prolongado y a la educación a distancia; adicionalmente, se reconocen como otras causas los problemas en el logro de aprendizaje y la ausencia en las clases por el temor al contagio y motivos de salud. Por último, en cuanto a los factores personales del estudiante, los problemas socioemocionales se destacan como la principal causa, que comprenden la falta de regulación emocional, el desinterés y el nivel de madurez.

Figura 3. Principales desafíos para el docente desde el retorno a la presencialidad*



* La figura procesada por medio del Atlas.ti versión 23, nos muestra los principales desafíos percibidos por los docentes.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3 se muestran los diez principales desafíos identificados por los docentes, agrupados en dos categorías: alta tendencia y tendencia moderada. En el grupo de desafíos con alta tendencia se destacan seis aspectos que la mayoría de los participantes mencionan frecuentemente: 1) el logro de aprendizajes significativos y esperados asociados a la lectura y escritura, que, a su vez, se encuentran

vinculados al acompañamiento académico personalizado y a la promoción de la convivencia armónica; 2) la nivelación de los aprendizajes; 3) el fortalecimiento de la socialización; 4) el desarrollo de la autonomía; 5) la atención afectiva por parte del docente y los padres de familia; y 6) los problemas asociados a la práctica docente, como la sobrecarga de trabajo y la aplicación de estrategias y técnicas

de aprendizaje eficaces. Por otro lado, en el grupo de retos con tendencia moderada se identifican cuatro aspectos: 1) mejorar la participación y la comunicación con los padres de familia, 2) lograr el trabajo en equipo, 3) adaptarse a la presencialidad y 4) lograr la formación integral del estudiante.

Discusión

En la presente investigación, según la percepción de los docentes, los resultados generales del análisis cuantitativo indican que la mayoría de los estudiantes alcanzaron el nivel satisfactorio tanto en las competencias comunicativas y matemáticas como en las habilidades socioemocionales, que porcentualmente está comprendido entre 56,4% hasta 58,7%, con un mayor porcentaje en las habilidades socioemocionales. Sin embargo, al analizar los resultados de manera más específica, se identifica que el 63,28% de niños de 4 años y el 67,91% de niños de cuarto grado lograron el nivel satisfactorio en las competencias académicas (comunicativas y matemáticas) y que en las habilidades socioemocionales alcanzaron dicho nivel el 54,86% y el 74,38% de los niños de 5 años y cuarto grado, respectivamente. En contraste, los docentes de niños de 3 años y tercer grado de primaria perciben que sus estudiantes, en promedio, se encuentran por debajo del nivel satisfactorio en las competencias académicas y socioemocionales, en un 43,09% y 48,01%, respectivamente; dichos resultados se pueden atribuir a que los niños de tres años por primera vez se insertaron a la educación escolarizada y los de tercer grado se encontraban en el retorno a la presencialidad después de dos años de virtualidad (primer y segundo grado).

El efecto positivo en los resultados de la dimensión socioemocional se debe a las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación del Perú (2022b), comprendidas en la normativa sobre orientaciones para la promoción del bienestar socioemocional de los estudiantes, la cual fomenta la implementación de planes, servicios, estrategias y acciones en las instituciones educativas públicas y privadas. Di-

chas normativas fueron aplicadas mediante cursos de capacitación, herramientas y recursos gestionados en plataformas educativas y alineadas con el equilibrio emocional, la adaptación a la convivencia y la capacidad de afrontar retos y contribuir al bienestar colectivo.

Sin embargo, es necesario generar acciones articuladas, a nivel macroeducativo, mediante capacitaciones periódicas y espacios de socialización y, a nivel microeducativo, a través de actividades pedagógicas que atiendan a la diversidad de los problemas del estudiante con la participación de toda la comunidad educativa. De acuerdo con los resultados de la evaluación ENLA 2023 (Ministerio de Educación del Perú, 2023), se evidencia que el aspecto socioemocional de los estudiantes presenta bajos niveles, específicamente en la resolución de problemas y la toma de decisiones; por otro lado, los resultados presentados en la ENLA 2024 muestran que solo el 37,7% de los estudiantes de sexto grado gestiona de manera adecuada sus emociones (Ministerio de Educación del Perú, 2024a), indicadores que deben ser sistematizados en futuras normativas.

Otros aspectos clave a considerar son la priorización del proceso de diversificación curricular monitoreado por las autoridades educativas y el replanteamiento del número de estudiantes por aula que permita el acompañamiento personalizado y la nivelación para el logro del aprendizaje, con lo que se reforzarían los lineamientos actuales del Ministerio de Educación del Perú (2024b) que incentivan a los docentes identificar las necesidades de aprendizaje, realizar el seguimiento de los estudiantes e implementar el programa de refuerzo escolar.

En relación con los resultados cualitativos, se observa que la presencia o ausencia del apoyo parental es una causa significativa del alto o bajo rendimiento académico, respectivamente. Estos resultados se confirman con el estudio de Naungayan *et al.* (2024), que demuestra que existe relación significativa entre el buen rendimiento académico y el

apoyo que brindan los padres a sus hijos durante el aprendizaje, en estudio realizado en el contexto de la pandemia del covid-19 con la participación de estudios de nivel secundario.

Otra causa relevante del alto rendimiento académico, identificada en el análisis cualitativo, es la comunicación educativa integral entre la escuela y la familia. En el trabajo de Alsoliman (2023), se evidencia que la comunicación entre los agentes educativos favorece el aprendizaje de los estudiantes, a través del uso de herramientas de debate en línea, lo que permite a los padres identificar y supervisar las necesidades de sus hijos para mejorar su rendimiento académico. Dicha referencia reafirma entonces los resultados de nuestra investigación.

En contraparte, el presente estudio muestra que el bajo rendimiento académico asociado a la ausencia del apoyo parental se debe a varios factores, como la falta de tiempo de los padres debido a las jornadas laborales y a su bajo nivel cultural. Frente a las falencias encontradas, se propone que las instituciones educativas planteen estrategias efectivas para generar y fortalecer el apoyo parental, como convocatorias a los padres de familia para su participación en actividades escolares, considerando la disponibilidad de los mismos, además de visitas de los docentes a los domicilios de las familias, junto con espacios de nivelación para estudiantes con la participación de los padres.

Adicionalmente, otra causa del bajo rendimiento académico es la deficiencia en la interacción social, relacionada directamente con la pandemia de la covid-19, como indica el estudio de Lichand *et al.* (2024), en el que se evidencia la asociación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales, como la capacidad para autorregular las emociones, la motivación y la perseverancia, y el aprendizaje durante la pandemia. Para enfrentar dicha deficiencia se deben promover estrategias efectivas que generen una mayor socialización y diseñar programas educativos sostenibles con la participación de todos los agentes educativos.

Respecto al análisis cualitativo de los desafíos que enfrentan los docentes, los participantes perciben que la adaptación a la presencialidad presenta un desafío que requiere el uso de estrategias efectivas en la promoción de la convivencia escolar, el fortalecimiento de la socialización y la autonomía de los estudiantes, con la finalidad de fortalecer las habilidades socioemocionales y lograr una transición armónica del hogar a la escuela, dado que el apoyo parental es un factor relevante en la socialización y manejo de emociones en dicha transición. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Morales y Bustamante (2021), donde los docentes en México asumieron el reto de promover la empatía, la solidaridad y la autonomía en los estudiantes durante el retorno a la presencialidad. Además, el estudio de Mendizábal y Magallanes (2023), realizado en Perú, menciona que en el retorno a la presencialidad la principal dificultad identificada en los estudiantes fue el desarrollo de habilidades sociales.

Entre otros desafíos percibidos por los docentes, se reconocen el acompañamiento académico personalizado y la nivelación del aprendizaje, por lo que se sugiere que los docentes generen estrategias de nivelación y acompañamiento con base en la adaptación curricular, considerando que los grupos escolares son heterogéneos en nivel, ritmo y estilo de aprendizaje.

Además, los docentes identifican la sobrecarga laboral como un desafío, ante la necesidad de adecuarse al retorno a la presencialidad, lo cual implicó la preparación de sus clases, el cumplimiento de protocolos y la atención socioemocional de los estudiantes. Según reveló la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022, los docentes de cuarto y sexto grado de primaria experimentaron agotamiento emocional considerable y mencionaron sentirse cansados al final de la jornada laboral (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Adicionalmente, Crespo y Robalino (2023) mencionan que a la carga laboral docente se añaden actividades curriculares fuera del horario de trabajo, debido a la necesidad de modificaciones

en contenidos y estrategias para asegurar logros de aprendizaje en los estudiantes. Teniendo en cuenta el incremento de dichas actividades, se sugiere conformar equipos psicopedagógicos que se enfoquen en el diseño e implementación de estrategias para atender la diversidad estudiantil en sus dimensiones académicas y socioemocionales.

El presente estudio reconoce la relevancia de continuar investigando sobre los factores familiares y escolares que favorecen y afectan el desarrollo de habilidades socioemocionales y del rendimiento académico, ya que, en el actual contexto, se debe concebir la educación integral del estudiante que considere la participación de todos los agentes educativos. De acuerdo con normativas educativas, el Ministerio de Educación del Perú (2017; 2021a; 2022a) genera lineamientos para el contexto escolar como convivencia escolar, tutoría y promoción del bienestar socioemocional de los estudiantes, y actualmente el Ministerio (2024b) emite la norma técnica para el año 2025, en la que enfatiza en la promoción del bienestar socioemocional y considera que los docentes, en su rol, generen el acompañamiento socioemocional y cognitivo de los estudiantes teniendo en cuenta involucrar a las familias.

Conclusiones

En el presente estudio, basado en la perspectiva de los docentes en el análisis cuantitativo, se identificaron niveles satisfactorios en competencias académicas y habilidades socioemocionales alcanzados por los estudiantes. Además, en el análisis cualitativo se evidenció que la principal causa del nivel alcanzado por los estudiantes es el apoyo parental; también

se identificaron como los principales desafíos de los docentes: la adquisición y la nivelación del aprendizaje, el fortalecimiento de la socialización, el desarrollo de la autonomía, la atención socioemocional y los problemas de la práctica docente.

Los resultados del presente estudio tienen implicancias en diferentes niveles: a nivel social, la familia es un aliado importante en el proceso educativo y, por tal motivo, la escuela debe evaluar, analizar y realizar acciones de mejora en la comunicación efectiva y continua con las familias, para incentivar el apoyo parental; a nivel educativo, se debe promover el trabajo colaborativo de los docentes por medio de redes multidisciplinarias, con la asistencia técnica de directivos y especialistas; a nivel político, se recomienda que las normativas y acciones propuestas por el Consejo Nacional de Educación (2023) para la atención integral del estudiante sean evaluadas en cuanto a su eficacia y sostenibilidad.

Por otro lado, es importante contextualizar, adaptar y adecuar programas enfocados en la lecto-escritura, las competencias académicas y los programas de atención al desarrollo socioemocional, considerando un sistema de monitoreo del desempeño y evaluación del aprendizaje. Para futuras investigaciones se pretende realizar un estudio que permita recoger información en profundidad e incluya nuevas categorías, según el nivel socioeconómico y la diversidad cultural en contextos rurales y urbanos. Por último, la principal limitación del presente estudio está en que los resultados no se pueden generalizar, porque se desarrolló en un contexto específico (UGEL Arequipa Norte).

Referencias

- Alsoliman, B. (2023). Online tools for enhancing the family's role in student educational achievement. *Higher Education Studies*, 13(2), 37-51. <https://doi.org/10.5539/hes.v13n2p37>
- Alvarado-Socarrás, J., Quintero-Lesmes, D. C., Carmona, J. C., Niederbacher-Velásquez, J. y Franco-López, M. (2021). Factores asociados a la decisión paterna sobre el retorno a clases presenciales en Colombia durante la pandemia covid-19. *Salud UIS*, 53. <https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e:21018>
- Anderete Schwal, M. (2021). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.687>
- Anderete Schwal, M. (2022). Confinamiento e retorno às aulas na Argentina: histórias de professores sobre desigualdade em uma pandemia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 15, e38009. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti* (Versión 23) [Software]. Alemania.
- Banco Mundial. (2020). Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. Grupo Banco Mundial, Mayo. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/a033beao-2e06-5a5d-ae09-01faof2e68e5/content>
- Banco Mundial (2021). *Dos años después. Salvando a una generación*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/09951910622227657/pdf/IDUoee485f500c82do42e60a8a80732ab3beacab.pdf>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socio-educativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Caiceo, J. (2021). Reflexiones acerca del retorno seguro a clases presenciales en pandemia en Chile. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 163-183. <https://doi.org/10.36576/summa.143809>
- Consejo Nacional de Educación. (2023). Lecciones aprendidas sobre el retorno a la presencialidad en instituciones de educación básica. [Documento de trabajo]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10361>
- Correa, A., González, I., Sepúlveda, M., Burón, V., Salinas, P. y Cavagnaro, F. (2021). Debate sobre el retorno a clases presenciales en Pandemia. *Andes Pediátrica*, 92(2), 174-181. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3535>
- Crespo, C. y Robalino, M. (2023). Ecuador: escenarios educativos y trabajo docente en tiempos de postpandemia y neoliberalismo. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(12), 641-660. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n2a2023-69404>

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36 https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf
- Estrada García, A. (2020). Las demandas al trabajo docente durante la pandemia. En Robalino, M., Crespo, C., Burgos, M. y Villagómez, M. (coords.), *Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador* (pp. 149-156). Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20183/1/LA%20EDUCACIO%cc%81N%20EN%20TIEMPO%20DE%20DESIGUALDADES.pdf>
- Formichella, M. M., Alderete, M. V. y Krüger, N. (2020). Efecto de las TIC sobre los resultados educativos: estudio en barrios vulnerables de Bahía Blanca. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(61). <https://doi.org/10.33255/3161/736>
- Lichand, G., Christen, J. y Egeraat, E. V. (2024). El descuido de las habilidades socioemocionales de los estudiantes amplificó las pérdidas de aprendizaje durante la pandemia. *NPJ Science of Learning*, 9(28), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00235-9>
- Manrique-Tisnés, H. y Valle-Zuluaga, C. (2023). Interacción profesor-estudiante y toma de decisiones: una aproximación teórica. *Educación y Educadores*, 25(3), e2532. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.2>
- Martínez Soto, A. F. y Emynick Cervantes, C. (2023). Educación para la resiliencia, un primer paso ante el regreso a clases presenciales en la pandemia por covid-19. Identificación de factores socioemocionales que afectaron al alumnado. *Latam*, 4(2), 238-258. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.608>
- Mendizábal, G. F. y Magallanes, C. M. (2023). Pandemia: un proceso de transformación educativa en Perú. Pronóstico y reflexión. *Journal of the Academy*, 8, 164-193. <https://doi.org/10.47058/joa8.10>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021a). Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la covid-19. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7708>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021b). Resolución Ministerial N.º 531-2021-Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2589329-531>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021c). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7265>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022a). Decreto Supremo que aprueba los Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la Educación Básica (Decreto Supremo N.º 013-2022-Minedu). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3561207-013-2022-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022b). Reporte nacional de habilidades socioemocionales de la EM 2022. <http://umc.minedu.gob.pe/reportes-nacionales-de-habilidades-socioemocionales-de-la-em-2022/>

- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10423>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024a). Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024b). Resolución Ministerial N.º 556-2024-MINEDU: Norma Técnica para el Año Escolar en las Instituciones y Programas Educativos Públicos y Privados de la Educación Básica para el Año 2025. Lima, Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7173926/6150505-rm_n-_556-2024-minedu-copy.pdf?v=1730903089
- Miranda, P. (2021). Educación en la Amazonía: análisis del retorno a clases presenciales pospandemia. En Manzo, A. (comp.), *Educación y Amazonía. Formación, experiencias y relatos de vida*. UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/download/Educacion-y-Amazonia/138/111?inline=1>
- Morales Bonilla, Y. y Bustamante Peralta, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por covid 19 en México. *Dilemas Contemporáneos*, 8(21), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>
- Morales Santillán, S. R. (2022). Impacto de la covid-19 en los estilos de vida de docentes latinoamericanos. *Educación y Educadores*, 25(1), e2515. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.15>
- Naungayan, R. R., Vivencio, I. J. B. y Caplis, M. M. (2024). Involvement of working parents in students' academic achievement: Basis of support programs. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(1), 62-82. <https://doi.org/10.46328/ijres.3281>
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C. y Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia covid-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8613749>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Roe, A., Blikstad-Balas, M. y Dalland, C. P. (2021). The impact of Covid-19 and homeschooling on students' engagement with physical activity. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 589227. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>
- Unicef. (2021). Evitemos una década perdida: Hay que actuar ya para revertir los efectos de la Covid-19 sobre la infancia y la juventud. <https://www.unicef.org/media/112976/file/UNICEF%2075%20report%20Spanish.pdf>