ISBN: 978-628-96613-1-6. ISSN: 2414-6390. Digital Object Identifier: https://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2025.1.1.1365

Return to face-to-face teaching and its relationship with the learning of architecture students, Piura - 2024

Escobar Carreño, Abner Josue[1]; Castellano Arellano, Pamela del Carmen[2]; More Ayala, Samantha Aymee[3]; La Rosa–Boggio, Diego Orlando[2]; Tarma Carlos, Luis Enrique[2]
[1]Universidad Tecnológica del Peru S.A.C., Perú, *ajec.arq@gmail.com*
[2]Universidad Privada Antenor Orrego, Perú, *pcastellanoa1@upao.edu.pe, dlarosab1@upao.edu.pe, ltarmac@upao.edu.pe*
[3]Universidad César Vallejo, Perú, *samorea@ucvvirtual.edu.pe*

Abstract– ***The objective of the research was to determine how the return to face-to-face teaching was related to the learning of architecture students in Piura - Peru. It was of a basic, non-experimental and simple correlational type. The population was 850 architecture students from a private university who had returned from virtual to face-to-face teaching and the sample consisted of 265 students. Two questionnaires were applied. As a result, it was obtained that there was a significant relationship (p = 0.000 < 0.050) very high positive (Spearman's Rho coefficient of 0.934) between face-to-face teaching and the learning of architecture students in Piura. It was concluded that, the more face-to-face teaching, the greater the learning of architecture students. That is, it was important that these students had face-to-face training.***

Keywords-- ***teaching, learning, student, architecture.***

Retorno a la enseñanza presencial y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura, Piura - 2024

Escobar Carreño, Abner Josue[1]; Castellano Arellano, Pamela del Carmen[2]; More Ayala, Samantha Aymee[3]; La Rosa–Boggio, Diego Orlando[2]; Tarma Carlos, Luis Enrique[2]
[1]Universidad Tecnológica del Peru S.A.C., Perú, *ajec.arq@gmail.com*
[2]Universidad Privada Antenor Orrego, Perú, *pcastellanoa1@upao.edu.pe, dlarosab1@upao.edu.pe, ltarmac@upao.edu.pe*
[3]Universidad César Vallejo, Perú, *samorea@ucvvirtual.edu.pe*

Resumen*– La investigación tuvo como objetivo determinar de qué manera el retorno a la enseñanza presencial se relacionó con el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura en Piura – Perú. Fue de tipo básica, no experimental, correlacional simple y cuantitativa. La población fue de 850 estudiantes de arquitectura de una universidad privada que habían retornado de la virtualidad a la presencialidad y la muestra estuvo conformada por 265 estudiantes. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultado se obtuvo que hubo una relación significativa (p=0,000<0,050) positiva muy alta (coeficiente Rho de spearman de 0,934) entre la enseñanza presencial y el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura en Piura. Se concluyó que, a mayor enseñanza presencial, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. Es decir, fue importante que dichos estudiantes llevaran una formación de carácter presencial.

Palabras clave*-- enseñanza, aprendizaje, estudiante, arquitectura.

I. Introducción

El articulo proviene del trabajo académico para obtener el título profesional de segunda especialidad titulado “Retorno a la enseñanza presencial relacionado con el aprendizaje de estudiantes de arquitectura, Piura – 2024” [1]. En el 2020 se propago el SARS-COv-2 (Covid–19) virus sumamente contagioso que ocasionó una emergencia mundial de salud pública, según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) [2]. Aquello obligó a parar muchas de las actividades diarias que las personas solían realizar, comprometiendo así diferentes sectores. Uno de los más golpeados fue el sector educación, que forzó a generar nuevas formas de llegar a los alumnos debido a que era imposible asistir a los colegios y universidades.

En ese periodo fue fundamental la tecnología, ya que se aperturaron nuevos escenarios al igual que estilos de vida, como lo fue la “teleducación”, en la cual las aulas físicas fueron reemplazadas por virtuales. En ese escenario, las instituciones educativas y universidades decidieron cerrar sus puertas físicas a todos sus alumnos, en más de 190 países, según Naciones Unidas [3]. Aquello generó diversas dificultades. Por ejemplo, en una encuesta que se realizó en Hong Kong indicó que solo el 26% de los estudiantes estaban satisfechos con las clases virtuales y en el Reino Unido mostró que solo el 21% de los estudiantes querían que todos los cursos fueran virtuales. Lo que indicó una preferencia por las clases presenciales. Pero el mayor problema se vio en los países en vías de desarrollo debido al costo del servicio de internet, según Mok [4].

Vale la pena recordar que tras el brote del SARS en el 2003 en Singapur, las universidades no tuvieron las herramientas adecuadas para afrontar tal situación. Es por ello que, a partir de ese momento se realizaron cambios legislativos que puedan ayudar en futuras pandemias. Una de las opciones que se presentaron fue los entornos virtuales, según Abdrasheva et. al. [5]. Por otro lado, cuando se dio lo del aislamiento por el Covid-19, no todas las universidades en el mundo contaban con la infraestructura tecnológica adecuada para impartir el servicio de educación, Marinoni et. al. [6].

El servicio de la educación universitaria tuvo una llegada importante del 99% y 97% en Asia y el Pacifico, respectivamente. Por el contrario, África fue uno de los más desfavorecidos, ya que el 87% tuvieron que cerrar sus instalaciones. Además, solo el 67% brindaba clases en línea, mientras que la cuarta parte restante buscaba soluciones y el otro 7% cerro todos sus procesos [6].

En Rusia, las universidades primero optaron por capacitar en temas para la adaptación virtual no solo a los alumnos sino también a los maestros. En general, las dificultades para adaptarse a ese estilo de vida se dieron en todo el mundo y al no tener un buen manejo de las herramientas virtuales la enseñanza brindada no fue la mejor. Es por ello que, en Colombia, los alumnos expresaron dicha problemática y exigieron un descuento del 30% de sus pensiones, porque consideraron que la calidad educativa que recibían en ese momento no era la misma y tenía que haber una concordancia con servicio requerido/servicio recibido [6].

Otro de los mayores problemas que tuvo la educación superior fue la deserción por parte de los alumnos, debido a que no todos los países contaban con buena infraestructura digital. En el Perú, se consideró un presupuesto de 61 millones de soles para atacar la brecha que existía entre la conectividad y los estudiantes y/o profesores, dando módems o chips con internet. Gracias a esa estrategia el 61% de estudiantes de universidades en todo el país se vieron beneficiados, según el diario El Peruano [7]. Un problema más fue la diferencia entre cada una de las diferentes carreras universitarias, porque no todas empleaban la misma metodología y el sistema de la

"teleducación" no aplicaba para todas, unas eran más prácticas que teóricas; como lo son arquitectura, medicina e ingeniería.

Debido al distanciamiento social que impuso el estado peruano, no solo se suspendieron las clases presenciales en aula, sino también, las prácticas de laboratorio y de campo. Las universidades ubicadas en provincia fueron las que más problemas de conectividad tuvieron. Ahora bien, el problema de conectividad no fue el único, tampoco tenían implementadas plataformas para el desarrollo de las clases teóricas y prácticas. Otro problema que surgió fue que a los docentes de mayor edad se les hizo más difícil la adaptación a las plataformas virtuales, según Garfias [8].

Piura, ciudad ubicada al norte del Perú, no fue ajena a los problemas mencionados. Muchos de los estudiantes que tuvieron que llevar clases virtuales, no tenían acceso a equipos electrónicos adecuados y; otros, vivían en la sierra, lugar en donde solían haber problemas de conectividad. Aquello dificultó su aprendizaje. Sin embargo, en el 2022 los estudiantes de arquitectura empezaron a regresar de manera paulatina a las clases presenciales.

Se revisaron investigaciones previas. Por ejemplo, Correa et. al. [9] en su investigación realizada en Chile, propusieron el objetivo principal de fomentar la reflexión sobre el tema, con el propósito de hacer más fácil la toma de decisiones ante el regreso a las clases presenciales y las medidas necesarias que se deberían de tomar. Emplearon una metodología de carácter descriptivo y explicativo, recopilando datos y analizando las implicaciones de regresar o no a las aulas. Entre sus hallazgos, los autores señalaron que el regreso a la presencialidad presenta tanto ventajas como desventajas. También, identificaron factores que actúan como protectores y otros que, representan amenazas, realizando comparaciones en tres áreas clave: salud física, salud emocional/afectiva y aspectos académicos.

Por otro lado, resaltaron que la infraestructura escolar ofrece beneficios como la diversidad en actividades, oportunidades de socialización, alivio del estrés y entretenimiento, aspectos que resultan más difíciles de replicar en un entorno virtual. Concluyeron que, el retorno a las aulas debe adaptarse a las condiciones de cada país, garantizando que las instituciones educativas cuenten con una infraestructura básica que brinde estándares mínimos de higiene y permita el distanciamiento físico [9].

Por otro lado, Contreras et. al. [10] en su estudio llevado a cabo en México, plantearon como objetivo central reflexionar sobre la relevancia de implementar planes que permitan regresar a la normalidad con la distancia social provocada por el Covid-19. La investigación reveló que, durante la crisis académica no solo se experimentaron dificultades, sino que todos se vieron obligados a desarrollar, por iniciativa propia, diversas metodologías y estrategias de aprendizaje, adaptándose a las condiciones del país durante y después de la pandemia frente a las medidas tomadas.

El estudio concluyó que el sistema educativo experimentó una evolución significativa en los procesos enseñanza-aprendizaje, dando lugar al concepto emergente de educación híbrida. El modelo combina los beneficios de la educación virtual con las características de la enseñanza presencial promoviendo la autogestión del conocimiento. Dicho enfoque representa un avance crucial para el sector educativo [10].

En su estudio realizado en México, Flores et. al. [11] buscaron como objetivo principal analizar la percepción de los estudiantes sobre las clases impartidas después del confinamiento. La investigación fue de diseño cuantitativo-transversal, no experimental, con un enfoque descriptivo y exploratorio. El estudio arrojó como resultado que los estudiantes consideraron importante tener la opción de elegir entre clases teóricas o prácticas, ya sea en modalidad virtual o presencial, según sus circunstancias personales. La mayoría expresó su desacuerdo con mantener clases virtuales de manera generalizada, especialmente, para las carreras que requieren formación práctica.

En conclusión, la investigación evidenció una amplia necesidad de retomar la presencialidad en la educación, con una opción viable de implementar un modelo híbrido que combine clases virtuales para materias teóricas y presenciales para cursos prácticos. Finalmente, se destacó que este enfoque debería continuar fortaleciendo y utilizando habilidades tecnológicas como parte esencial del aprendizaje [11].

En su investigación desarrollada en Costa Rica, Hidalgo [12] tuvo como propósito principal evaluar el grado de aceptación o rechazo hacia las clases presenciales entre los estudiantes de la Universidad Hispanoamericana (UH). La metodología empleada fue de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, orientada a analizar las variables que influyen tanto en los estudiantes como en los docentes al preferir una modalidad, ya sea presencial o virtual.

Entre los hallazgos más relevantes, se identificó que estudiantes, docentes y personal educativo mostraron una clara preferencia por las clases presenciales. En conclusión, la investigación reflejó una inclinación general hacia las clases presenciales, porque se reconocieron las ventajas prácticas que las clases virtuales no ofrecen para ciertos casos específicos como una mayor interacción entre profesores y alumnos, así como, una participación más activa [12].

En su estudio realizado en México, Culebro [13] tuvo como objetivo principal analizar las perspectivas de los estudiantes sobre los aspectos positivos de las clases virtuales, identificando los elementos que influyeron en su aceptación y las preocupaciones relacionadas con el regreso a la presencialidad. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y se desarrolló con un diseño descriptivo y exploratorio. Los resultados indicaron que, los estudiantes consideraron positivo el regreso a clases presenciales, destacando que la socialización tuvo un impacto directo en esta preferencia. En conclusión, el estudio mostró que el 70%

de los estudiantes apoyaron la presencialidad y el retorno a las aulas físicas como la opción más adecuada.

En su estudio realizado en Perú, Mendizabal y Magallanes [14] se propusieron como objetivo principal analizar los cambios que experimentó el país en el sector educativo y reflexionar sobre su impacto. Emplearon un diseño cualitativo, descriptivo y exploratorio. Los hallazgos de la investigación destacaron múltiples beneficios asociados a la educación presencial, centrados en dos aspectos fundamentales. Primero, el componente social: según el número de estudiantes se podrían evaluar los niveles de aprendizaje y diseñar estrategias para optimizar la enseñanza. Segundo, el entorno familiar: el regreso de los padres a sus actividades generaría una rutina que fomenta apoyo, comprensión y responsabilidad hacia los hijos.

La investigación concluyó que el sistema educativo peruano enfrentó la transición de manera efectiva. A pesar de los retos, el país logró retomar las clases presenciales rápidamente y de forma exitosa, implementando protocolos de bioseguridad para proteger la salud de estudiantes y docentes, consolidando así una respuesta positiva frente a esta transformación [14].

En su investigación realizada en Arequipa–Perú, Serruto et. al. [15] se plantearon como propósito examinar el estilo de vida de los estudiantes de dos universidades y evaluar la transición de la educación virtual a la presencial entre los años 2020 y 2022. El estudio empleó un diseño básico, descriptivo y transversal, utilizando como instrumento un cuestionario.

Los resultados revelaron que los estilos de vida de los estudiantes experimentaron cambios significativos, tanto durante el aislamiento, como tras el retorno a las aulas físicas. Se concluyó que, diversos aspectos de sus estilos de vida mejoraron notablemente, como el aumento en las horas de descanso, una mayor práctica de actividad física, un mejor manejo del estrés y la optimización de los hábitos de estudio. Los hallazgos evidenciaron diferencias marcadas entre el periodo de la pandemia y la etapa post pandemia [15].

En su estudio desarrollado en Perú, Challco [16] se planteó el objetivo principal de analizar el proceso de recuperación del sentido de vida y el regreso a la normalidad tras el retorno a la presencialidad. Realizó una revisión sistemática de literatura científica, utilizando distintas fuentes bibliográficas. El estudio concluyó que el regreso a las aulas y a la modalidad presencial representó una valiosa oportunidad multisectorial impulsada por el Estado y el sistema educativo. Este retorno permitió reconstruir el sistema educativo desde distintas realidades de cada uno de los estudiantes. En general, el retorno contribuyó a restablecer la normalidad ofreciendo a los estudiantes un equilibrio integral en su sentido de vida y garantizando un entorno seguro y adecuado para todos.

Es importante destacar que este tema posee algunos aspectos teóricos, dentro de los cuales se encuentran: la teoría del acompañamiento, la teoría de la retroalimentación, la teoría del aprendizaje autónomo, los cuales se presentan a continuación:

La teoría sobre el regreso a la presencialidad, Gaete [17] describió este proceso como algo complicado que implica tomar en cuenta varios factores. Entre los más importantes, mencionó el papel esencial del acompañamiento, la mediación y la retroalimentación por parte de los docentes, en el trayecto educativo de los estudiantes. Estas intervenciones son fundamentales para que los estudiantes desarrollen sus capacidades y competencias durante su vida.

En la teoría sobre la mediación, Villalta et. al. [18] afirmaron que una intervención adecuada dentro del proceso educativo fortalece las capacidades cognitivas necesarias para impulsar el aprendizaje independiente. Con el retorno a la presencialidad, la función del docente adquiere más relevancia, porque se convierte en facilitador del aprendizaje.

En la teoría del acompañamiento, Boroel et. al. [19] indicaron que el apoyo personalizado y continuo a los estudiantes juega un rol fundamental. El acompañamiento puede manifestarse de diversas maneras, como el asesoramiento académico, el seguimiento individualizado del progreso y la creación de un ambiente educativo favorable. Destacaron el apoyo constante y personalizado que se otorga a los alumnos. El cual puede adoptar diversas formas.

En la teoría de la retroalimentación, Contreras–Pérez y Zúñiga–González [20] indicaron que este proceso es crucial para que los alumnos identifiquen sus fortalezas y áreas a mejorar. Los profesores mediante la retroalimentación, pueden ofrecer información detallada sobre el desempeño de los estudiantes, reconociendo los logros alcanzados y ofreciendo sugerencias para su desarrollo académico. Un objetivo clave de este punto es que los alumnos aprendan de manera reflexiva, descubriendo por sí mismos lo que han alcanzado y las áreas que necesitan mejorar.

En la teoría del aprendizaje autónomo, Solórzano–Mendoza [21] destacó que lo fundamental en el proceso del aprendizaje es que los alumnos cultiven un pensamiento crítico y reflexionen sobre ello. Además, enfatizó que los estudiantes deben tener conciencia que son responsables de su propio aprendizaje, tanto dentro del aula como en su vida profesional.

La investigación de este artículo se justifica por su aporte teórico, porque proporciona información valiosa sobre el tema tratado. Además, puede servir como una fuente de consulta para futuros investigadores interesados en la temática. Así mismo, se justifica por su conveniencia, porque aborda un asunto de gran relevancia en el contexto actual. El análisis permite profundizar en la comprensión del tema y generar recomendaciones para optimizar la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes que estudian arquitectura en una institución educativa privada ubicada en Piura.

La investigación se alineó a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Específicamente, al ODS 4: Educación de Calidad, como se muestra en Naciones Unidas [22]. El problema general fue: ¿cuál es la relación del retorno a la

enseñanza presencial con el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura en Piura? La hipótesis planteada fue: El retorno a la enseñanza presencial tiene una relación significativa con el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura en Piura. El objetivo general fue: determinar cuál es la relación del retorno a la enseñanza presencial con el aprendizaje de estudiantes de arquitectura en Piura.

II. METODOLOGÍA

Fue de tipo básica porque produjo conocimientos sobre el tema abordado Así mismo, se trató de una investigación no experimental porque no se alteraron ninguna de las variables. La recolección de datos se realizó en un corto momento, por ende, fue transversal. Fue correlacional simple porque buscó determinar la relación existente entre la variable enseñanza presencial con la variable aprendizaje. Se trató de una investigación cuantitativa porque los datos recolectados y analizados fueron numéricos, según Hernández y Mendoza [23]. Todo ello en el contexto de la educación que reciben los estudiantes de arquitectura de una universidad de Piura.

La variable enseñanza presencial se analizó con tres dimensiones: acompañamiento presencial del docente, mediación y, retroalimentación en entorno físico, según Gaete [17]. Y, la variable aprendizaje, se analizó bajo el enfoque de tres dimensiones: pensamiento crítico y reflexivo del estudiante, el estudiante como responsable de su aprendizaje y, habilidades de organización y selección del conocimiento.

La población fue de 850 estudiantes que pertenecían a la carrera profesional de arquitectura de una universidad privada en Piura, Perú. Para obtener la muestra se utilizó una fórmula de muestreo probabilístico aleatorio simple, tuvo un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, la cual dio una muestra de 265 estudiantes. Solo se consideraron a estudiantes que habían estudiado virtualmente y que en el momento de la investigación se encontraban estudiando presencialmente y se excluyeron a los que no desearon participar.

A dichos estudiantes, se le aplicaron dos cuestionarios con 18 preguntas cada uno, las cuales fueron medidas en la escala de Likert. Los cuestionarios fueron validados por tres expertos de la formación en arquitectura. Se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes de arquitectura. La confiabilidad según el Alfa de cronbrach, fue de 0,832 (enseñanza presencial) y de 0,840 (aprendizaje). Las pruebas demostraron que los instrumentos fueron de nivel bueno, según George y Mallery [24].

Entre las preguntas que se hicieron a los estudiantes estuvieron si prefieren la presencialidad o la virtualidad. Si los docentes realizan una retroalimentación que les permita entender con claridad lo explicado en clase, entre otras preguntas.

Con la prueba de Kolmogorov-Smirnov se llevó a cabo la contrastación de la hipótesis. Se interpretaron los coeficientes de correlación Spearman, según Martínez y Campos [25]. Los datos recolectados se procesaron a través del software SPSS 26. Y, se cumplieron estrictamente principios de ética, entre los cuales se encontraron: veracidad, justicia, integridad, responsabilidad, honestidad intelectual, objetividad, imparcialidad y transparencia, lo cuales fueron establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica [26].

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gracias a la prueba de Kolmogorov-Smirnov se logró concluir la no normalidad de los datos. Por ello, se usó la prueba de Spearman para medir la correlación de las variables. Todas las correlaciones fueron significativas en el nivel 0,01 (bilateral)

TABLA I
RETORNO A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL RELACIONADA CON EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA, PIURA - 2024

			Enseñanza presencial	Aprendizaje
Rho de Spearman	Enseñanza presencial	Coeficiente de correlación	1,000	0,934
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	265	265
	Aprendizaje	Coeficiente de correlación	0,934	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	265	265

Los datos que muestra la Tabla I indican un valor de significancia de 0,000 (P=0,000<0,05) para la relación entre las variables enseñanza presencial y aprendizaje. Dicho valor indica que, existe una significativa relación entre ellas. Aquello comprueba la hipótesis planteada. El coeficiente de correlación entre las variables enseñanza presencial y aprendizaje tuvo como valor 0,934. Aquello indica una muy alta relación positiva [25]. Mientras mayor fue la enseñanza presencial que recibieron los estudiantes de arquitectura, mayor fue su aprendizaje. Es decir, fue importante que los estudiantes de arquitectura recibieran enseñanza de tipo presencial en aula física.

TABLA II
MEDIACIÓN DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA, PIURA - 2024

			Mediación del docente	Aprendizaje
Rho de Spearman	Mediación del docente	Coeficiente de correlación	1,000	0,589
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	265	265
	Aprendizaje	Coeficiente de correlación	0,589	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	265	265

Los datos que se observan en la Tabla II indican un valor de significancia de 0,000 (P=0,000<0,05) para la relación entre la dimensión mediación del docente, de la primera variable, con la variable aprendizaje. Dicho valor indica que,

existe una significativa relación entre ellas. Aquello comprueba la hipótesis planteada. El coeficiente de correlación entre mediación del docente, con la variable aprendizaje, tuvo como valor 0,589. Aquello indica una moderada relación positiva [25]. Mientras mayor fue la mediación del docente en el entorno presencial, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. Es decir, fue fundamental que los estudiantes de arquitectura recibieran la mediación del docente de manera presencial.

TABLA III
ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA, PIURA - 2024

			Acompañamiento del docente	Aprendizaje
Rho de Spearman	Acompañamiento del docente	Coeficiente de correlación	1,000	0,538
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	265	265
	Aprendizaje	Coeficiente de correlación	0,538	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	265	265

Los datos que indica la Tabla III indican un valor de significancia de 0,000 (P=0,000<0,05) para la relación entre la dimensión acompañamiento del docente, de la primera variable, con la variable aprendizaje. Dicho valor indica que, existe una significativa relación entre ellas. Se comprueba la hipótesis planteada. El coeficiente de correlación entre la dimensión acompañamiento del docente, con la variable aprendizaje, tuvo como valor 0,538. Aquello indica una moderada relación positiva [25]. Mientras mayor fue el acompañamiento del docente en el entorno presencial, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. Es decir, fue importante que los estudiantes de arquitectura recibieran acompañamiento de parte del docente de manera presencial.

TABLA IV
RETROALIMENTACIÓN DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA, PIURA - 2024

			Retroalimentación del docente	Aprendizaje
Rho de Spearman	Retroalimentación del docente	Coeficiente de correlación	1,000	0,488
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	265	265
	Aprendizaje	Coeficiente de correlación	0,488	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	265	265

Los datos que muestra la Tabla IV indican un valor de significancia de 0,000 (P=0,000<0,05) para la relación entre la dimensión retroalimentación del docente, de la primera variable, con la variable aprendizaje. Se observa que existe una significativa relación entre ellas. Se comprueba la hipótesis planteada. El coeficiente de correlación entre la dimensión retroalimentación del docente, con la variable aprendizaje, tuvo como valor 0,488. Aquello mostró una moderada relación positiva [25]. Mientras mayor fue la retroalimentación del docente en el entorno presencial, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. Es decir, fue importante que los estudiantes de arquitectura recibieran retroalimentación del docente de manera presencial.

Los resultados demostraron lo fundamental que fue: la mediación de los docentes, el acompañamiento de los docentes y la retroalimentación de los docentes; en el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. La enseñanza presencial tuvo una alta relación positiva con el aprendizaje al obtener un coeficiente de correlación de 0,934. A mayor enseñanza presencial, mayor fue el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Lo indicado estuvo de acuerdo en su totalidad con lo que indicó [17], cuando sostuvo que la enseñanza presencial se basa en tres elementos: mediación del docente, acompañamiento del docente y la retroalimentación del docente. Y, que dichos elementos son fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados mostraron que, ante una mayor mediación de los docentes en el entorno presencial, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura, con un coeficiente de correlación moderada positiva de 0,589. En una total concordancia con la postura de [18], quienes sostuvieron que la mediación de los docentes en un entorno presencial es adecuada, porque el aprendizaje de los estudiantes sería óptimo.

Los resultados demostraron que, ante un mayor acompañamiento de los docentes, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura, con un coeficiente de correlación moderada positiva de 0,538. Aquello estuvo en total concordancia con lo que sostuvieron [19], al indicar que, cuando el acompañamiento de los docentes es continuo a través de dar orientación académica y de hacer un seguimiento al progreso de los estudiantes, entonces el aprendizaje de los estudiantes sería el adecuado.

Los resultados demostraron que, ante una mayor retroalimentación de parte de los docentes, mayor fue el aprendizaje que tuvieron los estudiantes de arquitectura, con un coeficiente de correlación de 0,488. En total concordancia con lo que sostuvieron [20], quienes indicaron que, la retroalimención es de vital importancia para que el estudiante reconozca sus puntos débiles y los fuertes para que pueda mejorar en relación a ello. Aquello contribuirá a aumentar su aprendizaje.

IV. CONCLUSIONES

La enseñanza presencial tuvo una relación positiva muy alta con el aprendizaje de los estudiantes. Mientras mayor fue la enseñanza presencial, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. Es importante mencionar que, fue fundamental que los estudiantes desarrollen adecuadamente los elementos que están implicados en su aprendizaje. La

enseñanza presencial incluyó elementos como la mediación del docente, el acompañamiento del docente y la retroalimentación del docente.

La mediación de los docentes se relacionó de manera positivamente moderada con el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, mientras mayor fue la mediación del docente, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. La mediación de los docentes implicó que ayudaron a los estudiantes en un entorno presencial a encontrar la relación de lo que enseñaban en clase con la contexto y coyuntura actual. Todo ello con el empleo de diferentes herramientas como lectura, videos, etc.

El acompañamiento de los docentes se relacionó de manera positivamente moderada con el aprendizaje de los estudiantes, es decir, a mayor acompañamiento del docente, mayor fue el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. El acompañamiento de los docentes implicó que verificaron el progreso de aprendizaje de los estudiantes a través de evaluaciones y que fomentaban la participación activa de los estudiantes durante las clases presenciales. Aquello contribuyó a un ambiente de cordialidad que permitió que los estudiantes expresen con total libertad y confianza sus opiniones.

La retroalimentación de los docentes se relacionó de manera positivamente moderada con el aprendizaje de los estudiantes de arquitectura. A mayor retroalimentación de los estudiantes, mayor fue el aprendizaje de ellos. La retroalimentación de los docentes implicó que recordaban de manera reflexiva a los estudiantes los temas ya desarrollados en clases presenciales. Además, recordaban de manera descriptiva las actividades de carácter práctico que se asignaron a los estudiantes.

AGRADECIMIENTO/RECONOCIMIENTO

A la Universidad Tecnológica del Perú.

REFERENCIAS

[1] A. J. Escobar. "Retorno a la enseñanza presencial relacionado con el aprendizaje de estudiantes de arquitectura, Piura – 2024," trabajo académico para título profesional de segunda especialidad, Programa de segunda especialidad, Univ. UCV, Trujillo, Perú, 2004. [En línea]. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12692/154157

[2] Organización Panamericana de la Salud, "La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia." Paho. Accedido: 20 ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia

[3] Naciones Unidas, "Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella." Un, Accedido: 21 ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

[4] K. H. Mok, "Impacto del COVID-19 en la educación superior," en *Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022)*, 2022, pp. 10. [En línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000389860_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_733db9c8-d55c-45f0-ad1e-637f8cc66f2b%3F_%3D389860spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000389860_spa/PDF/389860spa.pdf#%5B%7B%22num%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C51%2C600%2C0%5D

[5] D. Abdrasheva, M. Escribens, E. Sabzalieva, D. Vieira do Nascimento y C. Yerovi, "¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción," Instituto Nacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Inf. Téc., 2022. Accedido: 30 ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402

[6] G. Marinoni, H. Van't Land y T. Jensen, "The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World." IAU. Accedido: 31 ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

[7] El Peruano, "Tasa de deserción en educación universitaria se redujo a 11.5%." El Peruano. Accedido: 31, ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://elperuano.pe/noticia/132960-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-115

[8] M. Garfias, "[CRÍTICA Y DEBATES] Desafíos de la educación universitaria en el contexto COVID 19, por Marcos Garfias." IEP. Accedido: 31 ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://iep.org.pe/noticias/critica-y-debate-desafios-de-la-educacion-universitaria-en-el-contexto-covid-19-por-marcos-garfias/

[9] D. A. Correa, L. I. Gonzáles, M. M. Sepúlveda, K. V. Burón, A. P. Salinas y SM. F. Cavagnaro, "Debate sobre el retorno a clases presenciales en Pandemia," *Andes pediátrica. Revista Chilena de Pediatría*, vol. 92, no. 2, pp. 174-181, abr. 2020. Accedido: 02 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3535. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-60532021000200174

[10] C. P. Contreras, M. T. Pérez, D. Picazo y D. Peréz, "En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso." *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 6, no. 1, pp. 1821-1834, ene./feb. 2022. Accedido: 02 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612. [En línea]. Disponible en: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1612/2259

[11] G. R. Flores, R. V. Roque, A. López y S. Mota, "La educación superior pospandemia: percepciones estudiantiles en una universidad mexicana," *Nova scientia*, vol. 14, no 28, pp. 00015, ago. 2022. Accedido: 02 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2972. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052022000100202

[12] N. Hidalgo, "Resistencia para el retorno a las clases presenciales," *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, no. 1, pp. 461-478, ene. 2023. Accedido: 03 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4404. [En línea]. Disponible en: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4404/6753

[13] K. Culebro, "Percepciones estudiantiles sobre el regreso a clases bajo la modalidad presencial en una Universidad Pública," *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, vol. 14, no. 27, pp. e512, oct. 2023. Accedido: 04 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1552. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672023000200110&lang=es

[14] G. F. Mendizabal y C. M. Magallanes, "Pandemia: un proceso de transformación educativa en Perú. Pronostico y reflexión," *Journal of the Academy*, no. 8, pp. 164-193, ene. 2023. Accedido: 05 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.47058/joa8.10. [En línea]. Disponible en: https://www.journalacademy.net/index.php/revista/article/view/135/152

[15] A. Serruto, V. A. Rivera, M. Flores, D. Ramos y M. F. Verlarde, "Cambios en los estilos de vida de los estudiantes universitarios de la UNSA y UCSM, durante la pandemia y el retorno a la presencialidad 2020-2022," *Socialium*, vol. 7, no. 2, pp. 56-78, may. 2023. Accedido: 05 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2023.7.2.1829. [En línea]. Disponible en: https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/1829

[16] H. Challco, “Retorno a la normalidad y sentido de la vida tras la reapertura de las clases presenciales,” tesis de grado de bachiller, Fac. de Ciencias sociales y humanidades, Univ. UNE, Lima, Perú, 2022. [En línea]. Disponible en: https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/d54bde8b-63bf-4168-aa94-e833925051bb

[17] M. Gaete, “Pedagogía del diálogo como estrategia innovadora para la educación presencial y a distancia” en *Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola*, J. A. Valente (org.), Ed., Campinas, Brasil: UNICAMP/OEA, 2003, pp. 85-116. [En línea]. Disponible en: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122769/Pedagogia%20del%20dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[18] M. A. Villalta, C. Assael y A. Baeza, “Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales,” *Perfiles educativos*, vol. 40, no. 160, pp. 101-119, abr./jun. 2018. Accedido: 08 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200101

[19] B. I. Boroel, J. Sánchez, K. D. Morales y P. S, Henríquez, “Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educative,” *Revista Fuentes*, vol. 20, no. 2, pp. 91-104. dic. 2018. Accedido: 09 feb. 2024. doi: http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06. [En línea]. Disponible en: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85060871753&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sot=b&sdt=b&s=ISSN%2821727775%29&sessionSearchId=64434dbd0e1d458a333c83542dc82b36&relpos=160

[20] G. Contreras–Pérez y C. G. Zúñiga–González, “Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literature”, *Magis*, vol. 9, no. 19, pp. 69–90, mar. 2017. Accedido: 09 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr. [En línea]. Disponible en: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18612/14550

[21] Y. D. Solórzano–Mendoza, “Aprendizaje autónomo y competencias”, *Ciencias de la educación*, vol. 3, no. esp., pp. 241–253, mar. 2017. Accedido: 10 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.390. [En línea]. Disponible en: https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/390/pdf

[22] Naciones Unidas, “Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” Un, Accedido: 01 ene. 2024. [En línea]. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

[23] R. Hernández y C. P. Mendoza. *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa ,cualitativa y mixta*. Mexico D.F., México: McGraw–Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V., 2018. Accedido: 12 feb. 2024. [En línea]. Disponible en: http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/20.500.14624/1292

[24] D. George y P. Mallery, *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update*. 4th ed. Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon, 2003.

[25] A. Martínez y W. Campos, “Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores,” *Revista mexicana de ingeniería biomédica*, vol. 36, no. 3, pp. 181-191, sep./dic. 2015. Accedido: 13 feb. 2024. doi: https://doi.org/10.17488/RMIB.36.3.4. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-95322015000300004

[26] Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica, “Código Nacional de la Integridad Científica.” Concytec. Accedido: 14, feb. 2024. [En línea]. Disponible en: https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/Codigo-integridad-cientifica.pdf