

Capítulo 9

Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública peruana en contexto pospandemia

Cecilia Celeste Mendoza Aguilar de Miranda, Godofredo Sebastián Tapay Paredes, Nelly María Pérez De La Cruz, Luis Fernando Espejo Chacón, William Arnold Carrión Adán, Vannia Katherine Miranda Mendoza

Mendoza Aguilar de Miranda, C. C., Tapay Paredes, G. S., Pérez De La Cruz, N. M., Espejo Chacón, L. F., Carrión Adán, W. A., & Miranda Mendoza, V. K. (2026). Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública peruana en contexto pospandemia. En A. B. Benalcázar (Coord). *Ciencias sociales y humanidades en América Latina. Investigaciones disciplinares e interdisciplinarias desde la región (Volumen II)*. (pp. 203-228). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.430.c901>



09

Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública peruana en contexto pospandemia

Resumen

Este capítulo examina la relación entre educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes de programas de maestría de una universidad pública de la región La Libertad, Perú. Se sitúa en el contexto pospandemia, periodo en que la modalidad híbrida se consolida como alternativa para compatibilizar trabajo y estudio en el posgrado público regional. El capítulo describe el marco conceptual de la educación híbrida y sus dimensiones operativas: planificación curricular, recursos tecnológicos disponibles y utilización de recursos. Presenta, asimismo, los fundamentos teóricos de la satisfacción académica y sus dimensiones: enseñanza–aprendizaje, organización académica, autorrealización y plataformas educativas. Se exponen los referentes empíricos nacionales e internacionales que orientaron el estudio y se detalla el enfoque metodológico cuantitativo, no experimental, transeccional y descriptivo–correlacional adoptado. Los resultados incluyen tablas con distribuciones de frecuencia de ambas variables y sus dimensiones, así como los coeficientes de correlación de Spearman obtenidos entre la educación híbrida, sus tres dimensiones y la satisfacción académica. El capítulo concluye con un análisis de las implicancias de los hallazgos para la gestión de los programas de maestría en universidades públicas regionales y con recomendaciones orientadas a fortalecer la planificación curricular, la infraestructura tecnológica y el uso pedagógico de los recursos digitales en entornos híbridos.

Palabras clave: Educación híbrida; satisfacción académica; recursos tecnológicos; planificación curricular; posgrado.

Introducción

La pandemia por COVID-19 aceleró una transformación sin precedentes en los sistemas de educación superior a escala global. En América Latina, la UNESCO IESALC (2020), estimó que el cierre temporal de universidades afectó a cerca de 23,4 millones de estudiantes de educación superior, lo que obligó a implementar soluciones de emergencia en contextos con históricas brechas de infraestructura y conectividad. Esta transición impactó directamente en la calidad percibida del servicio educativo y en la satisfacción académica, especialmente en universidades públicas con menor experiencia previa en educación virtual o híbrida.

En la etapa pospandémica, la educación híbrida se ha consolidado como una de las principales estrategias de respuesta institucional. Gudoniene et al. (2025), la describen como la integración sincrónica de clases presenciales y actividades en línea que, cuando se implementa con adecuada infraestructura tecnológica, apoyo docente y diseños pedagógicos innovadores, se asocia con mayores niveles de compromiso estudiantil, mejores resultados de aprendizaje y mayor satisfacción. No obstante, la misma evidencia advierte sobre desafíos recurrentes: problemas técnicos, dificultades de gestión del tiempo, complejidad evaluativa y sobrecarga de trabajo. En el contexto latinoamericano, una revisión de Coaguila Mayanaza et al. (2023), concluye que la educación híbrida es una alternativa viable para mitigar la crisis del modelo presencial, pero advierte que su efectividad depende críticamente de la formación docente en competencias digitales, del diseño coherente de las experiencias de aprendizaje y de la reducción de las brechas de acceso a tecnologías.

Al mismo tiempo, comienzan a aparecer estudios empíricos centrados en la satisfacción estudiantil en entornos híbridos. Chamorro-Atalaya et al. (2024), mediante análisis de sentimientos en mensajes de estudiantes universitarios durante un semestre de clases híbridas en el Perú, encontraron niveles muy altos de satisfacción al inicio (96,3 % en la primera semana), pero también incrementos de insatis-

facción de hasta 29,17 % en períodos de evaluación, evidenciando que la transición de lo totalmente virtual a lo híbrido genera procesos de adaptación que pueden afectar la percepción del estudiantado si las estrategias de enseñanza y evaluación no se ajustan oportunamente. Estos hallazgos sugieren que la sola adopción del modelo híbrido no garantiza satisfacción académica; ésta depende de cómo se estructura la experiencia formativa.

En el contexto peruano, la virtualización acelerada “agudizó las debilidades del sistema educativo” profundizando desigualdades sociales y digitales (Maza-Córdova, 2023). Flores-Cueto et al. (2023), señalan que, pese a la expansión del uso de plataformas virtuales, persisten diferencias en disponibilidad de internet de calidad, equipamiento y competencias digitales entre universidades públicas y privadas. En universidades públicas regionales, las condiciones estructurales —presupuesto limitado, alta proporción de docentes contratados, heterogeneidad en competencias digitales del profesorado— condicionan la calidad de la implementación híbrida y, por ende, la satisfacción académica del estudiantado de posgrado.

La evidencia empírica en el nivel de maestría resulta particularmente relevante. Encarnación Berrocal et al. (2025), reportaron un coeficiente de correlación de Spearman de 0,859 entre aprendizaje en línea y satisfacción del estudiante en programas de maestría de una universidad pública de Lima, con correlaciones altas también para los recursos educativos digitales ($r = 0,751$) y las actividades en línea ($r = 0,813$). Sin embargo, la mayor parte de esta evidencia se concentra en modalidades totalmente virtuales y en universidades de la capital, dejando un vacío empírico en el ámbito de los programas de maestría de universidades públicas regionales que implementan modelos híbridos formalmente institucionalizados.

En este marco, la pregunta central que orienta el presente capítulo es: ¿cuál es la relación entre la educación híbrida y la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad? El objetivo general es determinar dicha relación, con ob-

jetivos específicos orientados a describir los niveles de cada variable y a analizar la relación entre cada dimensión de la educación híbrida (planificación curricular, recursos tecnológicos disponibles y utilización de recursos) con la satisfacción académica. Los hallazgos aportan evidencia cuantitativa relevante para la toma de decisiones en la gestión de programas de maestría en el posgrado público regional.

Marco teórico y conceptual

Educación híbrida: definición y dimensiones

La educación híbrida se define como un modelo de enseñanza-aprendizaje que integra actividades presenciales y virtuales —sincrónicas y asincrónicas— coordinando tiempos, espacios y recursos digitales con el fin de proporcionar una educación más flexible y centrada en el estudiante (Mendoza & Acosta Isidor, 2025). Graham (2006), la conceptualizó originalmente como “blended learning”, destacando la combinación sistemática de instrucción cara a cara con instrucción mediada por tecnología. Esta modalidad, inicialmente adoptada de manera voluntaria por instituciones con mayor capacidad tecnológica, pasó a ser una estrategia obligada durante la pandemia y se ha mantenido como opción estratégica en la etapa pospandémica.

Desde la perspectiva de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000), la educación híbrida de calidad requiere tres tipos de presencia simultánea: presencia docente, que garantiza el diseño, la facilitación y la instrucción directa; presencia cognitiva, que favorece la construcción de significado a través de la reflexión y el discurso; y presencia social, que sostiene las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad. Cuando estas tres presencias se articulan de manera consistente en el entorno híbrido, la experiencia de aprendizaje resulta más coherente y satisfactoria para el estudiante.

En el presente estudio, la educación híbrida se operacionaliza mediante tres dimensiones. La planificación curricular comprende

la claridad de los resultados de aprendizaje en ambas modalidades, la coherencia entre sesiones presenciales y virtuales, y el equilibrio de la carga académica. Los recursos tecnológicos disponibles incluyen el acceso a tecnología, la calidad de la conexión y el soporte técnico. La utilización de recursos abarca la integración de recursos digitales con las clases presenciales, la variedad de recursos empleados y la evaluación en línea. Estas tres dimensiones se midieron a través de un cuestionario tipo Likert de 18 ítems validado por juicio de tres expertos (V de Aiken) y con alta confiabilidad ($\alpha = 0,929$).

Satisfacción académica: fundamentos teóricos

La satisfacción académica es definida por Tomás y Gutiérrez (2019), como la actitud que los estudiantes tienen en cuanto a la experiencia educativa que reciben en la institución, con una inclinación, en términos generales, hacia una evaluación positiva. Este constructo se fundamenta en diversas teorías. La Teoría de la Confirmación de Expectativas (Oliver, 1980), propone que la satisfacción emerge de la comparación entre las expectativas iniciales del estudiante y el desempeño percibido del servicio educativo: cuando el desempeño supera las expectativas, se produce satisfacción; cuando las defrauda, surge insatisfacción. La Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000, 2020), agrega que la satisfacción académica se relaciona con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación que el entorno educativo es capaz de proveer.

En el presente estudio, la satisfacción académica se operacionaliza en cuatro dimensiones. La enseñanza–aprendizaje recoge la valoración del dominio docente, las estrategias activas empleadas y la retroalimentación recibida. La organización académica evalúa la coherencia del plan de estudios, la gestión de horarios y la comunicación institucional. La autorrealización comprende la percepción de crecimiento profesional, logro personal y motivación académica. Las plataformas educativas miden la facilidad de uso, la organización de los contenidos

y la confiabilidad de la plataforma virtual. El instrumento constó de 25 ítems tipo Likert con alta confiabilidad ($\alpha = 0,905$).

El modelo híbrido en el posgrado público peruano

Las universidades públicas peruanas enfrentan condiciones estructurales específicas que condicionan la implementación del modelo híbrido. El Consorcio de Universidades (2023), reporta que el presupuesto destinado a universidades públicas se mantiene alrededor del 0,7% del PBI, con alta dependencia de recursos ordinarios; además, solo alrededor del 30% del profesorado tiene dedicación a tiempo completo. Estas condiciones limitan la inversión en infraestructura tecnológica, diseño instruccional y acompañamiento pedagógico, aspectos críticos para el éxito de la modalidad híbrida. En este contexto, el modelo implementado en los programas de maestría tiende a reproducir limitaciones del sistema, que se expresan en percepciones heterogéneas del estudiantado sobre la calidad de la experiencia formativa.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con diseño no experimental, transeccional y descriptivo–correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se empleó una muestra censal de 180 estudiantes de maestría matriculados en siete programas de la unidad de Ciencias Económicas de una universidad pública de La Libertad. Esta modalidad de muestreo garantizó la representación total de la población de interés (Otzen & Manterola, 2017).

Se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert de cinco opciones de respuesta: el Cuestionario de Educación Híbrida (18 ítems, tres dimensiones) y el Cuestionario de Satisfacción Académica (25 ítems, cuatro dimensiones), ambos de autoría propia y administrados en formato digital. La validez de contenido se estableció mediante juicio de tres expertos con el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980; Merino-Soto, 2023), resultando en índices satisfactorios de pertinencia y coherencia. La confiabilidad se calculó con el coeficiente alfa de Cronbach

(Cronbach, 1951): $\alpha = 0,929$ para el instrumento de educación híbrida y $\alpha = 0,905$ para el de satisfacción académica, valores que indican alta consistencia interna (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

El análisis de datos se realizó con el software SPSS versión 26. Se calcularon estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) para caracterizar los niveles de ambas variables y sus dimensiones. Dado que la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov evidenció distribución no normal en todas las variables y dimensiones ($p < 0,05$), se empleó la correlación no paramétrica Rho de Spearman para determinar la fuerza y dirección de las relaciones entre variables. El nivel de significancia establecido fue $p < 0,01$. El estudio se desarrolló con pleno respeto a los principios éticos de voluntariedad, confidencialidad y anonimato de los participantes.

Resultados

Niveles de educación híbrida

Tabla 1.

Niveles de educación híbrida en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad,

Nivel	Intervalo	N	%
Bajo	18 - 41	33	18.3%
Medio	42 - 65	92	51.1%
Alto	66 - 90	55	30.6%
Total		180	100%

Nota: elaboración propia. Los datos proceden de la aplicación del Cuestionario de Educación Híbrida ($n = 180$).

En la Tabla 1 se observa que el 51.1% de los estudiantes se ubica en un nivel medio de educación híbrida, el 30.6% alcanza un nivel alto y el 18.3% permanece en nivel bajo. Predomina, por tanto, una percepción mayoritariamente aceptable del modelo híbrido, con un grupo importante que lo valora positivamente pero con casi una quinta parte que lo considera deficiente.

Tabla 2.

Nivel dimensional de educación híbrida en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Nivel	Planificación curricular N	%	Recursos tecnológicos N	%	Utilización de recursos N	%
Bajo	43	23.9%	33	18.3%	35	19.5%
Medio	81	45.0%	99	55.0%	96	53.3%
Alto	56	31.1%	48	26.7%	49	27.2%
Total	180	100%	180	100%	180	100%

Nota: elaboración propia. Los datos proceden de la aplicación del Cuestionario de Educación Híbrida (n = 180).

La Tabla 2 muestra que las tres dimensiones de la educación híbrida presentan un patrón similar: la planificación curricular se concentra en nivel medio (45.0%) y alto (31.1%); los recursos tecnológicos disponibles muestran un 55.0% en nivel medio y 26.7% en nivel alto; y la utilización de recursos alcanza un 53.3% en nivel medio y 27.2% en nivel alto. En todas las dimensiones se mantiene un porcentaje no menor en nivel bajo (entre 18.3% y 23.9%), lo que refleja que el modelo híbrido se encuentra en una fase de consolidación intermedia.

Niveles de satisfacción académica

Tabla 3.

Niveles de la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Nivel	Intervalo	N	%
Bajo	25 - 58	35	19.4%
Medio	59 - 92	93	51.7%
Alto	93 - 125	52	28.9%
Total		180	100%

Nota: elaboración propia. Los datos proceden de la aplicación del Cuestionario de Satisfacción Académica (n = 180).

En la Tabla 3 se observa que el 51.7% de los estudiantes presenta un nivel medio de satisfacción académica, el 28.9% se ubica en nivel alto y el 19.4% en nivel bajo. La experiencia formativa es percibida, en términos generales, como aceptable, pero aún distante de una satisfacción generalizada en niveles altos.

Tabla 4.
Nivel dimensional de la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Nivel	Enseñanza-aprendizaje N	%	Organización académica N	%	Auto-realización N	%	Plataformas educativas N	%
Bajo	39	21.7%	42	23.3%	37	20.6%	35	19.4%
Medio	98	54.4%	80	44.5%	85	47.2%	99	55.0%
Alto	43	23.9%	58	32.2%	58	32.2%	46	25.6%
Total	180	100%	180	100%	180	100%	180	100%

Nota: elaboración propia. Los datos proceden de la aplicación del Cuestionario de Satisfacción Académica (n = 180).

La Tabla 4 revela que la dimensión enseñanza-aprendizaje se sitúa en nivel medio (54.4%) con 23.9% en nivel alto; la organización académica alcanza 44.5% en nivel medio y 32.2% en nivel alto; la autorrealización se distribuye con 47.2% en nivel medio y 32.2% en nivel alto; y las plataformas educativas concentran 55.0% en nivel medio con solo 25.6% en nivel alto. Todas las dimensiones registran entre 19.4% y 23.3% en nivel bajo, siendo la enseñanza-aprendizaje y las plataformas educativas las más frágiles.

Prueba de normalidad

Tabla 5.

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las variables de estudio

Variable / Dimensión	K-S Estadístico	gl	Sig.	S-W Estadístico	gl	Sig.
Educación híbrida	0.079	180	0.009	0.965	180	0.000
Planificación curricular	0.103	180	0.000	0.956	180	0.000
Recursos tecnológicos disponibles	0.100	180	0.000	0.961	180	0.000
Utilización de recursos	0.091	180	0.001	0.965	180	0.000
Satisfacción académica	0.100	180	0.000	0.954	180	0.000
Enseñanza-aprendizaje	0.135	180	0.000	0.938	180	0.000
Organización académica	0.114	180	0.000	0.963	180	0.000
Autorrealización	0.099	180	0.000	0.956	180	0.000
Plataformas educativas	0.137	180	0.000	0.936	180	0.000

Nota: elaboración propia. K-S = Kolmogorov-Smirnov; S-W = Shapiro-Wilk. Los valores de significancia menores a 0.05 indican distribución no normal (n = 180).

La Tabla 5 muestra que los valores de significancia de Kolmogorov-Smirnov para todas las variables y dimensiones son menores al 5% ($p < 0.05$), lo que demuestra que los datos no siguen una distribución normal. Por ello, se utilizó la correlación no paramétrica de Spearman para determinar las relaciones entre variables.

Relación entre educación híbrida y satisfacción académica

Tabla 6.

Educación híbrida y su relación con la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Satisfacción académica	Bajo N	%	Medio N	%	Alto N	%	Total N	%
Bajo	33	18.3%	2	1.1%	0	0.0%	35	19.4%
Medio	0	0.0%	85	47.2%	8	4.4%	93	51.7%
Alto	0	0.0%	5	2.8%	47	26.1%	52	28.9%
Total	33	18.3%	92	51.1%	55	30.6%	180	100%
Rho de Spearman	0.833**	Sig. (bilateral)	0.000	N	180			

Nota: elaboración propia. La relación es altamente significativa al 1% de significancia ($p < 0.01$). Datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios de educación híbrida y satisfacción académica.

En la Tabla 6 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es $\rho = 0.833$ (relación alta positiva), con nivel de significancia menor al 1% ($p < 0.01$). La educación híbrida se relaciona de manera directa, positiva, alta y estadísticamente significativa con la satisfacción académica. La distribución cruzada muestra coherencia: los estudiantes con nivel bajo de educación híbrida se concentran casi exclusivamente en nivel bajo de satisfacción (18.3%), quienes perciben educación híbrida media se agrupan en satisfacción media (47.2%) y quienes la perciben alta se concentran en satisfacción alta (26.1%).

Relación de las dimensiones de la educación híbrida con la satisfacción académica

Tabla 7.

Planificación curricular y su relación con la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Satisfacción académica	Bajo N	%	Medio N	%	Alto N	%	Total N	%
Bajo	35	19.4%	0	0.0%	0	0.0%	35	19.4%
Medio	3	1.7%	81	45.0%	9	5.0%	93	51.7%
Alto	5	2.8%	0	0.0%	47	26.1%	52	28.9%
Total	43	23.9%	81	45.0%	56	31.1%	180	100%
Rho de Spearman	0.825**	Sig. (bilateral)	0.000	N	180			

Nota: elaboración propia. ** La relación es altamente significativa al 1% de significancia ($p < 0.01$). Datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios.

La Tabla 7 muestra que la planificación curricular se relaciona de manera directa, alta y significativa con la satisfacción académica ($r = 0.825$; $p < 0.01$). Los estudiantes que perciben una planificación clara, coherente y bien estructurada tienden a mostrar niveles más altos de satisfacción. Esto confirma que la calidad del diseño curricular es un factor central para que la experiencia de educación híbrida sea valorada positivamente en el nivel de posgrado.

Tabla 8.

Recursos tecnológicos disponibles y su relación con la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Satisfacción académica	Bajo N	%	Medio N	%	Alto N	%	Total N	%
Bajo	33	18.3%	2	1.1%	0	0.0%	35	19.4%
Medio	0	0.0%	88	48.9%	5	2.8%	93	51.7%
Alto	0	0.0%	9	5.0%	43	23.9%	52	28.9%
Total	33	18.3%	99	55.0%	48	26.7%	180	100%

Satisfacción académica	Bajo N	%	Medio N	%	Alto N	%	Total N	%
Rho de Spearman	0.829**	Sig. (bilateral)	0.000	N	180			

Nota: elaboración propia. ** La relación es altamente significativa al 1% de significancia ($p < 0.01$). Datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios.

La Tabla 8 revela que la percepción sobre los recursos tecnológicos disponibles mantiene una relación alta y positiva con la satisfacción académica ($\rho = 0.829$; $p < 0.01$). Los estudiantes que consideran adecuados y confiables los equipos, la conectividad y las plataformas presentan niveles mayores de satisfacción, mientras que quienes perciben carencias en este ámbito se ubican mayoritariamente en niveles bajos. Las condiciones tecnológicas constituyen, por tanto, un soporte indispensable para el funcionamiento del modelo híbrido.

Tabla 9.

Utilización de recursos y su relación con la satisfacción académica en estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad

Satisfacción académica	Bajo N	%	Medio N	%	Alto N	%	Total N	%
Bajo	35	19.4%	0	0.0%	0	0.0%	35	19.4%
Medio	0	0.0%	88	48.9%	5	2.8%	93	51.7%
Alto	0	0.0%	8	4.4%	44	24.4%	52	28.9%
Total	35	19.4%	96	53.3%	49	27.2%	180	100%
Rho de Spearman	0.834**	Sig. (bilateral)	0.000	N	180			

Nota: elaboración propia. ** La relación es altamente significativa al 1% de significancia ($p < 0.01$). Datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios.

La Tabla 9 muestra que la utilización de recursos presenta el coeficiente de correlación más elevado entre las tres dimensiones analizadas ($\rho = 0.834$; $p < 0.01$). Este hallazgo indica que no basta con disponer de recursos tecnológicos: lo decisivo es cómo se integran y utilizan pedagógicamente en las actividades de enseñanza–aprendizaje, en la

evaluación y en la retroalimentación. Cuando el estudiante percibe que los recursos digitales están alineados con los objetivos del curso y enriquecen su proceso formativo, su nivel de satisfacción tiende a ser significativamente más alto.

Discusión

Los resultados evidencian que la educación híbrida y la satisfacción académica se ubican predominantemente en un nivel medio en la muestra estudiada, con una correlación de Spearman alta y significativa entre ambas variables ($\rho = 0,833$; $p < 0,01$). Este perfil de “nivel medio predominante” es coherente con la literatura internacional sobre aprendizaje híbrido, que señala que la simple combinación de componentes presenciales y virtuales no garantiza por sí misma una experiencia de alta calidad; se requiere planificación cuidadosa, infraestructura adecuada e integración pedagógica consistente de los recursos digitales (Gudoniene et al., 2025).

Cuando se contrasta este perfil con antecedentes nacionales, se observa que la satisfacción reportada es más moderada que la documentada en estudios como los de Encarnación Berrocal et al. (2025), donde predominan niveles altos de satisfacción y correlaciones intensas en programas de maestría. Una posible explicación radica en las limitaciones estructurales de las universidades públicas regionales: menor disponibilidad de recursos para infraestructura tecnológica, heterogeneidad en las competencias digitales del profesorado y cargas académicas que no siempre se adaptan a las demandas de los maestrandos trabajadores. Sin embargo, los coeficientes obtenidos son comparables con los reportados por Arenas Charri (2022), para el contexto peruano y coinciden con los de Paneerselvam et al. (2024) y Zavala et al. (2025), en el ámbito internacional, quienes documentan correlaciones altas entre calidad del diseño híbrido y satisfacción estudiantil.

La dimensión de utilización de recursos presenta la correlación más alta ($\rho = 0,834$), superando ligeramente a los recursos tecnológicos disponibles ($\rho = 0,829$) y a la planificación curricular ($\rho = 0,825$). Este hallazgo tiene implicancias prácticas relevantes: aunque la provisión

de infraestructura tecnológica es condición necesaria, la variable más decisiva para la satisfacción es el uso pedagógicamente significativo de los recursos digitales. Esto respalda el modelo de factores críticos de satisfacción en e-learning de Sun et al. (2008), que subraya el papel de las características del curso y del docente en la explicación de la satisfacción, y la perspectiva de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000), según la cual la presencia de enseñanza y la presencia cognitiva se fortalecen cuando los recursos promueven interacción significativa y pensamiento crítico.

La elevada correlación entre planificación curricular y satisfacción ($\rho = 0,825$) refuerza la pertinencia del alineamiento constructivo propuesto por Biggs (1996, 2014): cuando los resultados de aprendizaje, las actividades propuestas y los sistemas de evaluación están coherentemente articulados, la experiencia resulta más consistente y satisfactoria para el estudiante. En el contexto de los programas de maestría estudiados, esto se traduce en que la claridad de los objetivos por sesión, la coherencia entre lo presencial y lo virtual, y una carga académica realista son percibidas como señales de calidad que inciden directamente en la satisfacción.

Finalmente, el diseño transeccional del estudio constituye su principal limitación, pues impide establecer relaciones causales y determinar cómo evolucionan las variables en el tiempo. Asimismo, la ausencia de técnicas cualitativas complementarias no permite profundizar en las razones específicas que explican la concentración de estudiantes en el nivel bajo de cada variable. Estas limitaciones abren líneas de investigación futura: estudios longitudinales que analicen la evolución de la satisfacción tras intervenciones específicas en la planificación o en la formación docente, y análisis cualitativos que identifiquen barreras y facilitadores del modelo híbrido diferenciados por programa de maestría.

Conclusiones

Los hallazgos permiten formular las siguientes conclusiones articuladas en torno a los objetivos de la investigación.

En primer lugar, existe una relación directa, positiva, alta y estadísticamente significativa entre la educación híbrida y la satisfacción académica de los estudiantes de maestría de una universidad pública de La Libertad ($\rho = 0,833$; $p < 0,01$). A medida que mejora la percepción de la educación híbrida, aumenta de manera consistente el nivel de satisfacción académica. Este resultado confirma la hipótesis general y aporta evidencia cuantitativa robusta —muestra censal, instrumentos validados y confiables— sobre la relevancia de la modalidad híbrida como determinante de la experiencia formativa en el posgrado público regional.

En segundo lugar, la educación híbrida se sitúa predominantemente en un nivel medio (51,1%), con un 30,6% en nivel alto y un 18,3% en nivel bajo. Las tres dimensiones —planificación curricular, recursos tecnológicos disponibles y utilización de recursos— muestran el mismo patrón, con porcentajes en nivel bajo de entre 18% y 24%. Esto indica que el modelo se encuentra en una fase de consolidación intermedia: la mayoría percibe un sistema funcional, pero no plenamente optimizado.

En tercer lugar, la satisfacción académica también predomina en el nivel medio (51,7%), con un 28,9% en nivel alto y un 19,4% en nivel bajo. Las dimensiones de enseñanza–aprendizaje y plataformas educativas son las que concentran mayor proporción de estudiantes en nivel bajo, lo que señala áreas prioritarias de intervención.

En cuarto lugar, las tres dimensiones de la educación híbrida se relacionan de manera significativa y positiva con la satisfacción académica: planificación curricular ($\rho = 0,825$; $p < 0,01$), recursos tecnológicos disponibles ($\rho = 0,829$; $p < 0,01$) y utilización de recursos ($\rho = 0,834$; $p < 0,01$). La utilización de recursos constituye la dimensión más fuertemente asociada a la satisfacción, lo que evidencia que el uso pe-

dagógicamente significativo de los recursos digitales es el eje crítico del modelo híbrido, por encima de la disponibilidad de infraestructura.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la calidad con que se planifica, se dota y se implementa pedagógicamente el modelo híbrido influye de manera decisiva en la satisfacción académica en el posgrado público regional. Esto posiciona a la educación híbrida no solo como una modalidad de contingencia pospandémica, sino como una palanca estratégica de mejora de la calidad educativa en el nivel de maestría.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los actores institucionales responsables de los programas de maestría.

A la Escuela de Posgrado, se recomienda revisar y fortalecer la planificación curricular de las maestrías, con énfasis en la claridad de los resultados de aprendizaje, la coherencia entre contenidos y la gestión de la carga académica. Se sugiere implementar procesos sistemáticos de revisión de sílabos con participación de coordinadores y docentes, asegurando una articulación explícita entre los componentes presenciales y virtuales del modelo híbrido.

A las autoridades universitarias y a las áreas de soporte tecnológico, se recomienda priorizar, en un horizonte de mediano y largo plazo, inversiones en recursos tecnológicos y soporte técnico para la educación híbrida: plataformas estables y accesibles, mejora de la conectividad en los campus y servicios de soporte técnico durante horarios extendidos. Dado que los recursos tecnológicos se asocian significativamente con la satisfacción académica, resulta pertinente incluir estos aspectos en la planificación presupuestal institucional.

A los docentes de maestría, se recomienda fortalecer la formación pedagógica en el uso didáctico de recursos digitales en entornos híbridos. Los resultados muestran que la utilización de recursos es la

dimensión más relacionada con la satisfacción, por lo que se sugiere promover capacitaciones en diseño de actividades híbridas significativas, retroalimentación oportuna mediante plataformas, integración de recursos multimedia y evaluación formativa. Estas acciones pueden implementarse mediante comunidades de práctica o programas de acompañamiento pedagógico especializado.

A la institución en su conjunto, se sugiere considerar la educación híbrida como un eje estratégico del modelo educativo de posgrado, articulando estos resultados con las políticas de calidad y con los compromisos del ODS 4. Asumir la educación híbrida desde una perspectiva de mejora continua permitirá no solo elevar la satisfacción académica de los maestrandos, sino también fortalecer la pertinencia y competitividad de la oferta de posgrado en un entorno cada vez más digitalizado.

Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Arenas Charri, C. (2022). *Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Santa Lucía, Tarma, Junín, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831–839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>
- Chamorro-Atalaya, O., Sobrino-Chunga, L., Guerrero-Carranza, R., Vargas-Díaz, A., & Poma-García, C. (2024). Student satisfaction in the context of hybrid learning through sentiment analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 831–841. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26717>
- Coaguila Mayanaza, D. V., García Palomino, R., & Cruz Arpi, F. N. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 7(28), 1028–1041. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572>
- Consortio de Universidades. (2023). *La situación de la educación superior en el Perú. Boletín informativo Umbral N.º 12*. Consorcio de Universidades.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

- Encarnación Berrocal, L. N., Castillo Vento, L. I., Jalixto Erazo, H. M., Ascarza Hinostroza, K. M., & López Torres, M. (2025). Online learning and student's satisfaction at a postgraduate school of a public university in Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1709–1719. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1011>
- Flores-Cueto, J. J., Garay-Argandoña, R., Hernández, R. M., Saavedra-López, M. A., & Ponce-Meza, J. C. (2023). Digital divide in Peruvian higher education: A post-pandemic review. *Relações Internacionais no Mundo Atual*, 2(40).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. En C. J. Bonk, & C. R. Graham, (eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.
- Gudoniene, D., Staneviciene, E., Huet, I., Dickel, J., Dieng, D., Degroote, J., Rocio, V., Butkiene, R., & Casanova, D. (2025). Hybrid teaching and learning in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 17(2). <https://doi.org/10.3390/su17020756>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Maza-Córdova, E. (2023). Una mirada a la educación virtual en el Perú en tiempos de la COVID-19. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(1). <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.459>
- Mendoza, K. Z. V., & Acosta Isidor, Z. (2025). Educación híbrida: beneficios, perspectivas y retos en una sociedad globalizada. *Revista IberoCiencias*, 4(3), 3661–3669. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a304>

- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: Diferencias en los juicios de grupos de jueces expertos. *Medicina y Salud*, 20(1), 23–36.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paneerselvam, G. S., Lim, L. Y., Beshir, S. A., Farrukh, M. J., Zulkifly, H. H., Ming, L. C., et al. (2024). Evaluating the satisfaction of hybrid learning among undergraduate health science students. *Pharmacy Education*, 24(2), 109–114. <https://doi.org/10.46542/pe.2024.242.109114>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471–485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- UNESCO IESALC. (2020). El coronavirus (COVID-19) y la educación superior: impacto y recomendaciones. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Zavala, M. A., González, I., Tapia, C. S., & Aldecoa, D. C. (2025). Teaching practices in hybrid environments and their relationship with student learning and satisfaction in a public university from Mexico. *Formación Universitaria*, 18(5), 33–42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062025000500033>

Cecilia Celeste Mendoza Aguilar de Miranda

Universidad César Vallejo | Trujillo | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5495-7129>
ce.mendoza@ucvvirtual.edu.pe
Ceciliaceleste23@hotmail.com

Contador Público, Doctora en Administración, Maestría en Educación, Maestría en Gestión Pública, Maestría en Contabilidad con mención en Auditoría, diplomaturas en Auditoría Financiera, Finanzas Corporativas, Costos, con dominio básico de Idiomas como japonés, inglés, italiano y portugués. Docente investigador RENACYT, con 14 años de experiencia en docencia universitaria nacional e internacional.

Godofredo Sebastián Tapay Paredes

Universidad César Vallejo | Nuevo Chimbote | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9318-0060>
Godofredo.tapay@ucvvirtual.edu.pe
gstapay02@gmail.com

Economista de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Maestría en Administración de Empresas y Negocios de la Universidad de Los Lagos de Chile, y Doctorado en administración de la Universidad César vallejo.

Nelly Maria Perez De La Cruz

Universidad César Vallejo | Nuevo Chimbote | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6758-6980>
nperezde@ucvvirtual.edu.pe
Nellyperez218@gmail.com

Dra. Nelly María Pérez de la Cruz es profesional en Contabilidad y Doctora en Administración, Mgter. en Gestión Pública, con experiencia en gestión pública y docencia universitaria. Se ha desempeñado en la formación académica en contabilidad, investigación científica. Su labor investigativa se centra en evasión tributaria, rentabilidad y gestión pública, orientada a mejorar la eficiencia y sostenibilidad organizacional.

Luis Fernando Espejo Chacón

Universidad César Vallejo | Nuevo Chimbote | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3776-2490>
lespejoch@ucv.edu.pe
fernandoespejo55@gmail.com

Contador Público Colegiado, Doctor en Contabilidad y Finanzas, Magister en Tributación, Maestro en Docencia e Investigación, y Maestro en Auditoría y Gestión Pública.

William Arnold Carrión Adán

Universidad César Vallejo | Nuevo Chimbote | Perú
<https://orcid.org/0009-0001-0072-0556>
wcarriona@ucvvirtual.edu.pe
arnoldcarrionadan@gmail.com

Soy Lic. Administración, cuento con una Maestría en Administración de Negocios - MBA. Tengo más de 10 años de experiencia en áreas clave como Planificación (presupuesto), Logística y Operaciones, tuve el privilegio de contribuir al crecimiento de diversas organizaciones en Chimbote. Actualmente, como docente universitario, comparto mi pasión por el mundo empresarial con las futuras generaciones.

Vannia Katherine Miranda Mendoza

Universidad César Vallejo | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0001-7015-6954>

vamirandame@ucvvirtual.edu.pe

mirandavannia@gmail.com

Médico cirujano con especialidad en Pediatría, formada en la Universidad Privada Antenor Orrego y especialista por EsSalud. Actualmente cursando maestría en gestión de los servicios de salud en la Universidad César Vallejo. Interesada en la optimización de la atención sanitaria y la mejora continua en salud pública.

Hybrid Education and Academic Satisfaction in Master's Degree Students at a Peruvian Public University in a Post-Pandemic Context

Abstract

This chapter examines the relationship between hybrid education and academic satisfaction in master's degree students at a public university in the La Libertad region, Peru. It is situated in the post-pandemic context, a period in which the hybrid modality is consolidated as an alternative to reconcile work and study in regional public postgraduate education. The chapter describes the conceptual framework of hybrid education and its operational dimensions: curricular planning, available technological resources, and resource utilization. It also presents the theoretical foundations of academic satisfaction and its dimensions: teaching-learning, academic organization, self-fulfillment, and educational platforms. The national and international empirical references that guided the study are presented, and the quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational methodological approach adopted is detailed. The results include tables with frequency distributions of both variables and their dimensions, as well as the Spearman correlation coefficients obtained between hybrid education, its three dimensions, and academic satisfaction. The chapter concludes with an analysis of the implications of the findings for the management of master's degree programs in regional public universities and with recommendations aimed at strengthening curricular planning, technological infrastructure, and the pedagogical use of digital resources in hybrid environments.

Keywords: Hybrid education; academic satisfaction; technological resources; curricular planning; postgraduate education.

Educação Híbrida e Satisfação Acadêmica em Estudantes de Mestrado de uma Universidade Pública Peruana em Contexto Pós-Pandemia

Resumo

Este capítulo examina a relação entre educação híbrida e satisfação acadêmica em estudantes de programas de mestrado de uma universidade pública da região de La Libertad, Peru. Situa-se no contexto pós-pandemia, período em que a modalidade híbrida se consolida como alternativa para conciliar trabalho e estudo na pós-graduação pública regional. O capítulo descreve o quadro conceitual da educação híbrida e suas dimensões operacionais: planejamento curricular, recursos tecnológicos disponíveis e utilização de recursos. Apresenta também os fundamentos teóricos da satisfação acadêmica e suas dimensões: ensino-aprendizagem, organização acadêmica, autorrealização e plataformas educacionais. São expostos os referenciais empíricos nacionais e internacionais que orientaram o estudo e detalha-se a abordagem metodológica quantitativa, não experimental, transversal e descritivo-correlacional adotada. Os resultados incluem tabelas com distribuições de frequência de ambas as variáveis e suas dimensões, bem como os coeficientes de correlação de Spearman obtidos entre a educação híbrida, suas três dimensões e a satisfação acadêmica. O capítulo conclui com uma análise das implicações dos achados para a gestão dos programas de mestrado em universidades públicas regionais e com recomendações voltadas para o fortalecimento do planejamento curricular, da infraestrutura tecnológica e do uso pedagógico dos recursos digitais em ambientes híbridos.

Palavras-chave: Educação híbrida; satisfação acadêmica; recursos tecnológicos; planejamento curricular; pós-graduação.