

Aprendizaje híbrido y autonomía académica en estudiantes de básica superior

Hybrid learning and academic autonomy in upper basic education students

Verónica Viviana Arreaga Espinoza¹, Rossana Marisol Ramírez Briones², Sindy Silvana Barco Candelario³, Norma Maritza Contreras Barzola⁴, Mercy Esther Morán Villamar⁵ y Nelly Geomar Piza Bajaña⁶

¹Universidad Bolivariana del Ecuador, vvarreagae@ube.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0005-7591-3327>, Ecuador

²Universidad Laica Vicente Rocafuerte, rossanam.ramirez@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0008-2187-7086>, Ecuador

³Universidad Integral del Caribe y América Latina, barcosindysilvana@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-8973-8718>, Ecuador

⁴Universidad Estatal de Milagro, maritza.contreras@educacion.gob.ec, <https://orcid.org/0009-0005-5002-5892>, Ecuador

⁵Universidad Internacional Iberoamericana, mercy.moran@educacion.gob.ec, <https://orcid.org/0009-0003-6011-5619>, Ecuador

⁶Universidad Bolivariana del Ecuador, nelly.piza@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0007-6978-9360>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 28-06-2026

Revisado 23-07-2026

Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Aprendizaje híbrido

Autonomía académica

Autorregulación

Educación básica superior

Keywords:

Hybrid learning

Academic autonomy

Self-regulation

Upper basic education

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica en estudiantes de educación básica superior de una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil. Se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 130 estudiantes y, tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, la muestra quedó integrada por 90 participantes. Se utilizó la encuesta como técnica y un cuestionario de 10 ítems con escala Likert, distribuido en cinco ítems para aprendizaje híbrido y cinco para autonomía académica. La aplicación se realizó mediante un formulario digital y los datos fueron analizados con estadística descriptiva e inferencial. La prueba de Shapiro-Wilk evidenció ausencia de normalidad, por lo que se empleó rho de Spearman. Los resultados mostraron una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre las variables, rho de Spearman de 0,587 con una significancia inferior a 0,001. Se concluyó que una mayor participación en experiencias híbridas se relacionó con mayores niveles de organización, planificación, autorregulación y responsabilidad académica, destacándose la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje autónomo en este nivel educativo.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the relationship between hybrid learning and academic autonomy among upper basic education students at an educational institution in Guayaquil. A quantitative approach was used, with a descriptive scope, non-experimental design, and cross-sectional data collection. The population consisted of 130 students and, after applying inclusion and exclusion criteria, the final sample comprised 90 participants. Data were collected through a survey using a 10-item Likert-scale questionnaire, with five items measuring hybrid learning and five measuring academic autonomy. The instrument was administered through a digital form, and the data were examined using descriptive and inferential statistics. The Shapiro-Wilk test indicated non-normal distributions; therefore, Spearman's rho was applied. The results showed a positive, moderate, and statistically significant relationship between the variables, with a Spearman coefficient of 0.587 and a significance level below 0.001. It was concluded that greater participation in hybrid learning experiences was associated with higher levels of organization, planning, self-regulation, and academic responsibility, highlighting the need to strengthen pedagogical strategies that promote autonomous learning among upper basic education students and support their progressive development of independent study habits within digitally mediated and face-to-face educational environments effectively.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje híbrido se ha consolidado como una modalidad educativa que articula experiencias presenciales con actividades mediadas por tecnologías digitales, de manera que el proceso formativo pueda desarrollarse mediante una combinación planificada de espacios, recursos y formas de interacción. La literatura reciente sostiene que su valor pedagógico depende de la integración intencional de la tecnología con experiencias auténticas de aprendizaje y no de la simple incorporación de herramientas digitales a la enseñanza tradicional (Istenič, 2024). En el ámbito de básica superior, esta integración puede favorecer que las actividades iniciadas en el aula tengan continuidad fuera de ella, permitiendo al estudiante consultar materiales, desarrollar tareas y revisar contenidos con mayor independencia.

La expansión de los entornos híbridos también ha modificado la organización temporal y espacial de la experiencia educativa, puesto que los estudiantes pueden participar en determinadas actividades desde diferentes lugares y seleccionar, dentro de las posibilidades diseñadas por el docente, la forma de acceder a algunos recursos académicos. Fabian et al. (2024) señalan que los modelos híbridos pueden ofrecer flexibilidad, accesibilidad y opciones de participación, aunque su funcionamiento exige considerar las preferencias y necesidades de los estudiantes. Desde la experiencia educativa, esta flexibilidad adquiere relevancia en la básica superior porque los adolescentes empiezan a asumir responsabilidades relacionadas con el cumplimiento de actividades, la administración de su tiempo y el uso académico de los medios digitales.

Conceptualmente, el aprendizaje híbrido puede comprenderse como una propuesta pedagógica en la cual las experiencias presenciales y digitales se organizan como componentes complementarios de un mismo proceso formativo. Las revisiones sobre esta modalidad destacan que su efectividad depende de principios pedagógicos capaces de relacionar herramientas tecnológicas, interacción, actividades auténticas y participación del estudiante, superando una concepción centrada únicamente en la disponibilidad tecnológica (Bizami et al., 2023). En la práctica escolar, esta perspectiva supone que la plataforma, los videos, las evaluaciones digitales o las actividades asincrónicas deben responder a propósitos concretos y guardar continuidad con aquello que se trabaja presencialmente en el aula.

Una expresión contemporánea de la educación híbrida corresponde a los modelos que proporcionan diferentes alternativas de participación y acceso a las experiencias de aprendizaje, incrementando el margen de decisión del estudiante. La investigación sobre entornos HyFlex evidencia que las competencias tecnológicas, las experiencias previas con aprendizaje combinado y la autorregulación en línea intervienen en las actitudes que desarrollan los estudiantes frente a estos modelos (Amiruddin et al., 2024). Trasladado a la básica superior, este planteamiento permite entender que el aprendizaje híbrido no se limita a disponer de una plataforma, sino que requiere enseñar al alumnado a utilizarla con propósito académico, seleccionar recursos pertinentes y continuar aprendiendo cuando disminuye la supervisión directa del profesor.

Una característica fundamental del aprendizaje híbrido es la flexibilidad para organizar determinadas experiencias de acuerdo con diferentes momentos y escenarios de aprendizaje. Los estudios sobre preferencias estudiantiles indican que la posibilidad de combinar participación presencial y remota puede ampliar el acceso y generar mayor control sobre ciertas decisiones académicas, aunque también introduce desafíos vinculados con la administración del tiempo y la interacción (Fabian et al., 2024). En estudiantes de básica superior, esta característica puede convertirse en una oportunidad formativa cuando las actividades poseen fechas, orientaciones y propósitos claros, pues el alumno empieza a distribuir responsabilidades escolares sin depender de que todas las instrucciones y tareas sean desarrolladas exclusivamente durante la jornada presencial.

Otra característica relevante corresponde a la participación activa que debe promoverse mediante la adecuada articulación de las experiencias presenciales y digitales. Una revisión sistemática reciente determinó que el compromiso del estudiante en el aprendizaje combinado se encuentra relacionado con el diseño de las actividades, la interacción y las condiciones pedagógicas que facilitan su participación efectiva (De Bruijn & Prinsen, 2024). En la experiencia escolar, disponer de espacios virtuales para consultar información, resolver ejercicios, responder cuestionarios o desarrollar trabajos colaborativos puede ampliar las oportunidades para que el estudiante intervenga en su propio aprendizaje, siempre que las tareas digitales no sean concebidas como una carga adicional desvinculada del trabajo desarrollado en clase.

El aprendizaje híbrido también demanda competencias para trabajar con menor supervisión inmediata, interpretar instrucciones y mantener continuidad entre actividades desarrolladas en distintos entornos. Miao y Ma (2022) encontraron que la autorregulación, la interacción en línea y la presencia social desempeñan un papel significativo en el compromiso del estudiante dentro de experiencias educativas digitales. Esta

característica resulta especialmente sensible en la adolescencia, porque el acceso a recursos tecnológicos no garantiza por sí mismo que el estudiante los utilice con fines educativos; por ello, la planificación docente debe acompañarse de orientaciones que progresivamente enseñen a organizar tareas, solicitar apoyo cuando sea necesario y comprobar el avance alcanzado.

La importancia educativa del aprendizaje híbrido se relaciona con su capacidad para diversificar las oportunidades mediante las cuales los estudiantes acceden, practican y consolidan los contenidos. Un estudio cuasiexperimental mostró efectos favorables del aprendizaje combinado sobre el rendimiento académico, las habilidades de autoestudio y las actitudes hacia el aprendizaje, evidenciando que su contribución puede trascender el dominio disciplinar y alcanzar competencias relacionadas con el trabajo independiente (Tong et al., 2022). En básica superior, esta posibilidad es relevante porque el estudiante necesita avanzar desde una participación fuertemente dirigida hacia formas de aprendizaje en las que pueda revisar información, practicar contenidos y resolver determinadas dificultades mediante recursos disponibles dentro y fuera del aula.

En el contexto ecuatoriano, la importancia de incorporar componentes tecnológicos a la educación básica debe analizarse conjuntamente con las condiciones reales de acceso, formación docente y disponibilidad de recursos. Mena Hernández et al. (2024) identificaron que la integración de tecnología educativa en aulas de educación básica del Ecuador presenta posibilidades pedagógicas, pero también retos vinculados con infraestructura, capacitación y condiciones de acceso. En las instituciones educativas, estos elementos determinan que una propuesta híbrida necesite adaptarse a los medios efectivamente disponibles para estudiantes y profesores, evitando convertir la tecnología en un fin y orientándola hacia la continuidad del aprendizaje, el acompañamiento pedagógico y el desarrollo progresivo de capacidades para trabajar autónomamente.

Desde una perspectiva teórica, el aprendizaje híbrido puede sustentarse en el marco de la Comunidad de Indagación, que explica la calidad de las experiencias educativas virtuales y combinadas mediante la interacción entre presencia docente, presencia social y presencia cognitiva. Un metaanálisis encontró asociaciones relevantes entre estas tres presencias y diferentes resultados del aprendizaje en entornos en línea y blended, destacando que la mediación pedagógica y la interacción siguen siendo esenciales cuando se incorporan espacios digitales (Martin et al., 2022). En básica superior, este enfoque implica que el trabajo virtual no debe producir aislamiento, sino prolongar la guía del profesor, favorecer el intercambio entre estudiantes y plantear actividades que conduzcan a interpretar, relacionar y aplicar los conocimientos.

La teoría de la autodeterminación aporta otro fundamento para comprender el funcionamiento pedagógico del aprendizaje híbrido, especialmente cuando este ofrece oportunidades de elección, participación responsable y desarrollo de competencias. Una revisión sistemática y metaanálisis de intervenciones educativas basadas en esta teoría encontró efectos dirigidos a promover motivación autónoma y satisfacer necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación (Wang et al., 2024). Desde la dinámica escolar, un entorno híbrido puede aportar gradualmente opciones sobre cuándo revisar determinados contenidos, qué recursos emplear o cómo distribuir algunas actividades; sin embargo, estas posibilidades requieren límites pedagógicos claros para que la libertad otorgada se convierta en responsabilidad académica y no en ausencia de acompañamiento.

La relación entre aprendizaje híbrido y autonomía académica surge precisamente de las demandas de organización, control y toma de decisiones que aparecen cuando una parte del proceso educativo ocurre fuera de la supervisión presencial inmediata. La evidencia sintetizada sobre aprendizaje en línea y combinado indica que las estrategias de aprendizaje autorregulado mantienen vínculos con el rendimiento académico y constituyen un componente relevante para desenvolverse en estos ambientes (Xu et al., 2023; Zhao et al., 2025). En estudiantes de básica superior, una adecuada implementación híbrida podría convertirse en un escenario para aprender a establecer prioridades, gestionar tiempos, revisar el propio desempeño y buscar recursos de manera independiente, razón por la cual resulta pertinente examinar empíricamente cómo se relacionan ambas variables.

La autonomía académica constituye una capacidad particularmente relevante durante la adolescencia, etapa en la que los estudiantes comienzan a asumir mayores responsabilidades sobre sus decisiones, estrategias y comportamientos vinculados con el aprendizaje. Una investigación longitudinal realizada durante la educación secundaria identificó trayectorias de aprendizaje autorregulado que permanecieron en niveles subóptimos, demostrando que estas capacidades no necesariamente se incrementan de forma espontánea conforme avanza la escolaridad (Sáez et al., 2023). Desde la experiencia educativa, esta situación permite comprender por qué algunos estudiantes de básica superior continúan requiriendo recordatorios permanentes, instrucciones detalladas o supervisión frecuente incluso cuando poseen los conocimientos necesarios para desarrollar una actividad por sí mismos.

El desarrollo de la autonomía académica se encuentra condicionado por la interacción entre las capacidades individuales y las características del acompañamiento que proporcionan docentes y familias. Bardach et al. (2023), mediante un estudio longitudinal con adolescentes, evidenciaron que el apoyo a la autonomía por

parte de profesores y padres se relacionó con mayores niveles de aprendizaje autorregulado, mientras la regulación externa representó una forma diferente de conducir el aprendizaje. En el ámbito escolar, esto significa que acompañar al estudiante no equivale a resolver continuamente sus actividades, sino a ofrecer orientaciones, criterios y oportunidades que permitan asumir gradualmente el control de tareas que antes dependían de decisiones tomadas exclusivamente por adultos.

La autonomía académica puede entenderse como la capacidad del estudiante para ejercer un grado progresivo de decisión y control sobre su participación en el aprendizaje, manteniendo sus acciones orientadas hacia propósitos educativos. La evidencia acumulada en población escolar K-12 muestra que las experiencias de autonomía están significativamente vinculadas con indicadores relevantes del bienestar de niños y adolescentes, lo cual confirma que la percepción de control y elección posee implicaciones más amplias que el simple cumplimiento de actividades (Vite et al., 2024). Dentro de básica superior, ser autónomo no significa aprender sin orientación docente, sino participar activamente en decisiones académicas, reconocer responsabilidades y actuar sin esperar una instrucción externa para cada acción necesaria.

Desde el aprendizaje autorregulado, la autonomía se expresa mediante procesos con los cuales el estudiante estructura su actividad, observa su desempeño y valora los resultados obtenidos. Lobos et al. (2024) explican que los contextos blended demandan que los estudiantes organicen, monitoreen y evalúen su aprendizaje, incrementando la responsabilidad individual asociada al uso de recursos y ambientes digitales. En términos educativos, esta conceptualización permite observar la autonomía a través de comportamientos concretos, como establecer un orden para desarrollar tareas, consultar materiales cuando existe una dificultad, revisar el cumplimiento de objetivos y modificar una estrategia cuando los resultados obtenidos no corresponden con lo esperado.

La planificación constituye una de las características centrales de la autonomía académica porque permite anticipar qué debe realizarse, ordenar actividades y distribuir los recursos necesarios antes de iniciar una tarea. Zuo et al. (2024), al estudiar el aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria en el hogar, identificaron desafíos relacionados con la baja autorregulación, la disminución de supervisión y la necesidad de mecanismos pedagógicos que apoyen estos procesos. En básica superior, planificar puede reflejarse en acciones sencillas pero significativas, como identificar fechas de entrega, ordenar actividades según su dificultad, disponer de los materiales requeridos y distribuir el tiempo de estudio para evitar que el cumplimiento dependa exclusivamente de recordatorios docentes o familiares.

El monitoreo del propio desempeño representa otra característica de la autonomía, debido a que aprender de manera responsable implica reconocer qué se comprende, qué dificultades persisten y cuándo es necesario modificar una estrategia. Torres et al. (2024) destacan la relevancia de la autorreflexión y la retroalimentación generada a partir de la observación para favorecer el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria. En la práctica académica, esta capacidad puede manifestarse cuando el estudiante revisa una respuesta antes de entregarla, compara su producción con los criterios establecidos, identifica un error o solicita ayuda específica después de haber intentado resolver una dificultad, en lugar de permanecer pasivo ante el proceso de aprendizaje.

La utilización consciente de estrategias constituye una tercera característica, puesto que la autonomía requiere seleccionar acciones apropiadas según la naturaleza de la actividad académica. Las intervenciones de aprendizaje autorregulado aplicadas en población escolar han mostrado que enseñar estrategias dentro de dominios específicos puede apoyar el desarrollo de capacidades de regulación y favorecer aprendizajes vinculados con las diferentes áreas curriculares (Lee et al., 2023). Desde la experiencia educativa, un estudiante autónomo puede elegir entre releer, elaborar un esquema, buscar un ejemplo adicional, organizar información o practicar mediante ejercicios, comprendiendo progresivamente que aprender no consiste únicamente en completar una tarea, sino en seleccionar procedimientos que faciliten alcanzar su propósito. La autonomía académica posee especial importancia durante los últimos años de la educación básica porque prepara al estudiante para afrontar niveles posteriores en los que aumenta la complejidad de las tareas y disminuye gradualmente la supervisión inmediata. Una revisión sistemática de programas de aprendizaje autorregulado en educación primaria muestra que estas capacidades pueden ser promovidas mediante intervenciones educativas planificadas y no deben asumirse simplemente como una consecuencia natural de la edad (Olid et al., 2025). En básica superior, fortalecerlas antes de la transición al bachillerato puede contribuir a que los estudiantes enfrenten mayores cargas académicas con mejores hábitos de organización, revisión, responsabilidad y administración del tiempo.

La relevancia educativa de esta variable también se explica por su relación con el desempeño y la continuidad del aprendizaje. Un metaanálisis de programas de entrenamiento en aprendizaje autorregulado encontró efectos favorables sobre el rendimiento académico, las estrategias de regulación y la motivación, confirmando que estos procesos pueden ser enseñados y fortalecidos mediante acciones educativas sistemáticas (Theobald, 2021). Aunque dichos resultados fueron obtenidos en educación superior, ofrecen una consideración pedagógica aplicable al desarrollo previo de estas competencias: cuanto antes se

proporcionen oportunidades para establecer metas, organizar recursos y evaluar el propio progreso, mayores serán las posibilidades de consolidar hábitos necesarios para etapas educativas de creciente exigencia.

La teoría del aprendizaje autorregulado proporciona un fundamento explicativo para la autonomía académica al concebir al estudiante como un participante capaz de intervenir deliberadamente sobre sus propios procesos cognitivos, motivacionales y conductuales. La literatura reciente señala que la autorregulación comprende acciones orientadas a establecer objetivos, planificar, monitorear el desarrollo de la tarea y evaluar los resultados, y que hacer visibles estos procesos facilita su aprendizaje y aplicación consciente (Russell et al., 2022). En básica superior, este sustento implica que la autonomía puede enseñarse mediante oportunidades progresivas en las que el estudiante explique qué estrategia utilizará, controle el avance de una actividad y reflexione posteriormente sobre aquello que podría mejorar.

La teoría de la autodeterminación complementa esta explicación al plantear que la autonomía forma parte de las necesidades psicológicas cuya satisfacción contribuye a una motivación de mayor calidad. Las investigaciones recientes basadas en este marco han encontrado que las intervenciones educativas orientadas a favorecer autonomía, competencia y vinculación pueden contribuir al desarrollo de la motivación autónoma del estudiante (Wang et al., 2024). En la experiencia escolar, esto supone equilibrar acompañamiento y decisión: el estudiante necesita instrucciones y límites correspondientes a su etapa, pero también oportunidades reales para asumir responsabilidades, elegir procedimientos y reconocer las consecuencias académicas de sus decisiones, condiciones que adquieren mayor importancia cuando parte del aprendizaje se realiza mediante entornos híbridos.

El problema que orienta la investigación surge de la necesidad de comprender si la incorporación del aprendizaje híbrido realmente está acompañada por capacidades que permitan a los estudiantes gestionar con mayor independencia sus responsabilidades académicas. Las revisiones recientes muestran que las estrategias de aprendizaje autorregulado se relacionan con el rendimiento en ambientes en línea y combinados, aunque sus efectos pueden variar según las características de los estudiantes y del contexto educativo (Zhao et al., 2025). En la realidad escolar, la disponibilidad de actividades digitales puede perder parte de su potencial cuando el estudiante requiere indicaciones permanentes para ingresar, organizarse, completar las tareas o revisar los contenidos que debería trabajar fuera del horario presencial.

Esta problemática adquiere una relevancia particular durante la básica superior porque el mayor dominio instrumental de dispositivos digitales no implica necesariamente autonomía para aprender mediante ellos. La investigación longitudinal desarrollada por Sáez et al. (2023) evidenció trayectorias de autorregulación subóptimas durante la educación secundaria y advirtió que dichas capacidades no mejoran necesariamente sin una formación específica. En consecuencia, en este nivel educativo pueden encontrarse estudiantes capaces de manejar aplicaciones, plataformas o recursos digitales con facilidad, pero con dificultades para establecer prioridades académicas, administrar el tiempo, mantener la concentración, evaluar su progreso o continuar una actividad cuando desaparece la supervisión inmediata del docente.

A esta situación se añaden las condiciones pedagógicas y tecnológicas bajo las cuales se desarrolla la integración digital en las instituciones educativas. En Ecuador, se han identificado desafíos asociados con infraestructura, acceso a dispositivos, conectividad y preparación docente para incorporar adecuadamente las tecnologías educativas en la educación básica, factores que pueden condicionar la calidad de las experiencias mediadas digitalmente (Mena et al., 2024). En la práctica, cuando los recursos virtuales se utilizan de manera ocasional, presentan escasa articulación con la planificación presencial o se reducen al envío de tareas, disminuyen las posibilidades de que el aprendizaje híbrido constituya un escenario sistemático para ejercitar planificación, toma de decisiones y responsabilidad académica.

En relación con la realidad de la básica superior, investigaciones ecuatorianas han analizado las implicaciones que tuvieron las experiencias de educación virtual sobre el posterior retorno a la presencialidad, mostrando la pertinencia de continuar examinando cómo los componentes digitales se vinculan con la dinámica educativa de este nivel (Placencia et al., 2024). A partir del problema observado en la Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil objeto del presente estudio, se reconoce la necesidad de examinar la forma en que los estudiantes responden a las actividades que combinan componentes presenciales y digitales, particularmente en cuanto a organización, cumplimiento independiente, utilización de recursos y control de su propio proceso académico.

En atención a esta problemática, el objetivo general de la investigación será analizar la relación entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica en estudiantes de básica superior de una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil. El estudio se justifica por la necesidad de generar evidencia cuantitativa que permita establecer cómo se manifiestan ambas variables en el grupo investigado y determinar su relación dentro de la realidad institucional. Los resultados podrán aportar información para orientar decisiones pedagógicas dirigidas a integrar de manera más efectiva las actividades presenciales y digitales, mientras se fortalecen progresivamente la planificación, la administración del tiempo, la toma de decisiones y la responsabilidad del estudiante frente a sus tareas académicas.

La investigación también se justifica por su contribución al mejoramiento de las prácticas educativas orientadas a preparar al estudiante para escenarios en los que deberá asumir responsabilidades crecientes sobre su propio aprendizaje. Un metaanálisis que incluyó contextos K-12 y educación superior confirmó que las intervenciones dirigidas al aprendizaje autorregulado pueden favorecer el rendimiento académico en entornos en línea y combinados, lo cual evidencia la importancia de incorporar apoyos explícitos para estas capacidades (Xu et al., 2023). En la Unidad Educativa estudiada, conocer la relación entre aprendizaje híbrido y autonomía académica ofrecerá una base empírica para proponer posteriormente estrategias acordes con las necesidades del alumnado y evitar que el uso educativo de la tecnología permanezca separado del desarrollo de competencias para aprender con independencia.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, debido a que se buscó obtener información numérica sobre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica de los estudiantes de educación básica superior. El estudio tuvo un alcance descriptivo, puesto que permitió identificar el comportamiento de ambas variables a partir de las respuestas proporcionadas por los participantes. Se empleó un diseño no experimental, ya que las variables fueron observadas en su contexto educativo habitual sin efectuar manipulación deliberada sobre ellas. De esta manera, se analizaron las percepciones de los estudiantes respetando las condiciones en las que se desarrollaba su proceso académico.

El estudio presentó un corte transversal, dado que la información se recopiló en un único momento durante el periodo establecido para la investigación. Este procedimiento permitió obtener una aproximación específica a las características del aprendizaje híbrido y de la autonomía académica manifestadas por los estudiantes participantes. La recolección simultánea de los datos facilitó la identificación de las tendencias existentes en ambas variables dentro de la institución educativa. En consecuencia, no se realizó seguimiento longitudinal ni se efectuaron mediciones posteriores sobre el mismo grupo de estudiantes.

La población estuvo constituida por 130 estudiantes matriculados en educación básica superior de una Unidad Educativa de la ciudad de Guayaquil. Para establecer los participantes se aplicaron criterios de inclusión y exclusión relacionados con la pertenencia al nivel educativo estudiado, la participación en actividades vinculadas con el aprendizaje híbrido, la disponibilidad para responder el instrumento y la autorización correspondiente para formar parte del estudio. Después de aplicar dichos criterios, la muestra quedó conformada por 90 estudiantes. Esta delimitación permitió trabajar con participantes que cumplieran las condiciones necesarias para responder de manera pertinente a los propósitos de la investigación.

La técnica utilizada para recopilar la información fue la encuesta, debido a que posibilitó obtener de manera organizada las percepciones de los estudiantes respecto de las variables investigadas. Como instrumento se empleó un cuestionario estructurado con 10 ítems, de los cuales cinco correspondieron a la variable aprendizaje híbrido y cinco a la variable autonomía académica. Las respuestas fueron registradas mediante una escala Likert de cinco alternativas: 1, totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, neutral; 4, de acuerdo; y 5, totalmente de acuerdo. Esta estructura permitió convertir las opiniones de los participantes en datos cuantificables para su posterior procesamiento.

El cuestionario se aplicó de forma digital mediante un formulario electrónico, lo que facilitó la recopilación y organización de las respuestas emitidas por los 90 estudiantes participantes. Antes de su aplicación se proporcionaron indicaciones relacionadas con la finalidad del instrumento y la forma correcta de seleccionar cada alternativa de respuesta. Posteriormente, la información recopilada fue organizada en una base de datos para efectuar el análisis estadístico descriptivo. Se calcularon frecuencias y porcentajes correspondientes a cada uno de los ítems, lo cual permitió reconocer las tendencias predominantes relacionadas con el aprendizaje híbrido y la autonomía académica.

Durante el desarrollo del estudio se respetaron los principios éticos relacionados con la participación voluntaria, la confidencialidad, el anonimato y el uso exclusivamente académico de la información recopilada. Se comunicó a los participantes que las respuestas proporcionadas no generarían consecuencias sobre sus calificaciones ni sobre su permanencia en la institución educativa. Debido a que los participantes correspondieron a estudiantes de educación básica superior, se consideraron las autorizaciones institucionales y de los representantes legales requeridas para su participación. Los datos fueron tratados de manera conjunta, evitando incorporar información que permitiera identificar individualmente a los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La normalidad de los puntajes globales correspondientes al aprendizaje híbrido y la autonomía académica fue examinada mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Para cada estudiante se obtuvo previamente un puntaje compuesto mediante la suma de los cinco ítems correspondientes a cada variable, cuyos valores posibles

oscilaron entre 5 y 25 puntos. El análisis se realizó con 90 observaciones y un nivel de significancia de 0,05, con la finalidad de determinar si las distribuciones cumplían el supuesto de normalidad y seleccionar posteriormente la prueba de correlación apropiada.

Tabla 1. Prueba de normalidad de las variables

Variable	Shapiro-Wilk W	gl	Sig.
Aprendizaje híbrido	0,958	90	0,006
Autonomía académica	0,964	90	0,014

Nota. Se consideró un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk mostraron un valor de significancia de 0,006 para el aprendizaje híbrido y de 0,014 para la autonomía académica. En ambos casos los valores fueron inferiores al nivel crítico de 0,05, por lo que se rechazó el supuesto de normalidad de las distribuciones. En consecuencia, se determinó que los datos no siguieron una distribución normal y se optó por emplear una prueba estadística no paramétrica para analizar la relación entre las variables.

Debido al incumplimiento del supuesto de normalidad, se utilizó el coeficiente **rho de Spearman** para determinar la relación entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica. Esta prueba permitió establecer tanto la dirección como la intensidad de la asociación existente entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en ambas variables.

Tabla 2. Correlación entre aprendizaje híbrido y autonomía académica

Variables relacionadas	rho de Spearman	Sig. bilateral	N
Aprendizaje híbrido – Autonomía académica	0,587	< 0,001	90

Nota. La correlación fue significativa al nivel de 0,01.

El análisis mediante rho de Spearman evidenció una correlación positiva de magnitud moderada entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica, con un coeficiente de $\rho = 0,587$. La significancia bilateral fue inferior a 0,001, valor menor al nivel establecido de 0,05, lo cual permitió determinar que la asociación observada fue estadísticamente significativa. En términos educativos, los resultados indicaron que los estudiantes que presentaron mayores niveles de participación y aprovechamiento de las experiencias de aprendizaje híbrido tendieron también a manifestar mayores niveles de organización, planificación, búsqueda independiente de recursos y revisión de sus actividades académicas.

A partir del resultado obtenido, se rechazó la hipótesis nula, según la cual no existía una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica. En contraste, se aceptó la hipótesis de investigación, estableciéndose que existió una relación positiva y estadísticamente significativa entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica en los estudiantes de educación básica superior considerados. El sentido positivo de la asociación permitió señalar que, conforme aumentaron los niveles de aprendizaje híbrido, también tendieron a incrementarse los niveles de autonomía académica.

De manera descriptiva, los datos presentaron una tendencia moderadamente favorable en ambas variables. El aprendizaje híbrido alcanzó un puntaje promedio aproximado de 19,36 sobre 25, mientras que la autonomía académica obtuvo un promedio aproximado de 18,91 sobre 25. Estos valores indicaron una presencia favorable de las prácticas vinculadas con ambas variables, aunque sin alcanzar niveles máximos, lo cual resultó coherente con la existencia de oportunidades de fortalecimiento dentro de la población investigada.

En conjunto, los resultados inferenciales permitieron establecer que el aprendizaje híbrido no se comportó de manera independiente respecto de la autonomía académica. La asociación moderada encontrada sugirió que la integración de actividades presenciales y digitales estuvo vinculada con mayores capacidades de organización y gestión independiente del aprendizaje. No obstante, debido al carácter correlacional del estudio, los resultados permitieron identificar asociación entre las variables, pero no demostraron una relación causal entre ellas.

CONCLUSIÓN

El estudio permitió concluir que existió una relación positiva y estadísticamente significativa entre el aprendizaje híbrido y la autonomía académica en los estudiantes de educación básica superior considerados en el análisis. El coeficiente rho de Spearman obtenido fue de 0,587, con una significancia inferior a 0,001, lo que evidenció una asociación de magnitud moderada entre ambas variables. Esto indicó que, a medida que los estudiantes mostraron una mayor participación y aprovechamiento de las actividades presenciales

y digitales, también tendieron a presentar mejores niveles de organización, planificación y responsabilidad frente a sus actividades académicas.

Los resultados también permitieron determinar que el aprendizaje híbrido presentó una tendencia moderadamente favorable entre los estudiantes participantes. La combinación de actividades presenciales con recursos digitales mostró condiciones que favorecieron la continuidad del aprendizaje fuera del aula, el acceso a materiales complementarios y una participación más activa en determinadas tareas académicas. Sin embargo, los resultados no alcanzaron niveles máximos, lo que evidenció la necesidad de fortalecer la integración pedagógica de los recursos tecnológicos para que su utilización responda de manera más consistente a los propósitos formativos de los estudiantes de básica superior.

Respecto de la autonomía académica, se concluyó que los estudiantes manifestaron niveles favorables en aspectos relacionados con la organización del tiempo, la planificación de tareas, la búsqueda de información, el análisis de su progreso y la revisión de sus actividades. No obstante, la presencia de una tendencia moderada indicó que estas capacidades todavía podían ser fortalecidas mediante estrategias pedagógicas sistemáticas. En consecuencia, la autonomía académica no debía asumirse como una habilidad completamente desarrollada, sino como una competencia que requería acompañamiento progresivo, oportunidades de toma de decisiones y experiencias que promovieran una mayor responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

Se recomienda que la Unidad Educativa fortalezca la planificación de experiencias de aprendizaje híbrido mediante actividades que mantengan una relación clara entre el trabajo presencial y los recursos digitales. Las plataformas, materiales multimedia, cuestionarios y actividades asincrónicas deberían emplearse con objetivos pedagógicos definidos, procurando que el estudiante no se limite a recibir información, sino que participe activamente en la selección, organización y utilización de los recursos disponibles. Esta organización permitiría aprovechar el componente tecnológico como un medio para estimular hábitos de trabajo más independientes.

También se recomienda incorporar acciones específicas dirigidas al fortalecimiento de la autonomía académica, especialmente en la organización del tiempo, establecimiento de prioridades, seguimiento de tareas y evaluación del propio desempeño. Los docentes podrían implementar progresivamente actividades que permitan a los estudiantes tomar decisiones sobre determinados procedimientos, revisar sus avances y reconocer las dificultades que requieren apoyo. Este acompañamiento debería mantener un equilibrio entre orientación y responsabilidad, de manera que el estudiante desarrolle gradualmente la capacidad de gestionar sus actividades sin depender permanentemente de instrucciones externas.

Como implicación práctica, los hallazgos permiten considerar al aprendizaje híbrido como un escenario pedagógico con potencial para fortalecer la autonomía académica de los estudiantes de educación básica superior. La incorporación planificada de experiencias presenciales y digitales podría favorecer prácticas de organización, autorregulación y participación responsable, siempre que exista una mediación docente adecuada. En este sentido, la institución educativa podría utilizar los resultados como base para diseñar estrategias de acompañamiento y capacitación docente orientadas a integrar la tecnología con acciones concretas destinadas al desarrollo progresivo de estudiantes más autónomos y capaces de asumir un papel activo en su proceso educativo.

REFERENCIAS

- Amiruddin, A., Sunardi, S., & Setialaksana, W. (2024). Students' technological skills and attitudes toward HyFlex learning: The mediating role of online self-regulated learning, blended learning perception, and preferred learning modes. *Frontiers in Education*, 8, 1258298. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1258298>
- Bardach, L., Yanagida, T., Götz, T., Jach, H., & Pekrun, R. (2023). Self-regulated and externally regulated learning in adolescence: Developmental trajectories and relations with teacher behavior, parent behavior, and academic achievement. *Developmental Psychology*, 59(7), 1327–1345. <https://doi.org/10.1037/dev0001537>
- Bizami, N. A., Tasir, Z., & Kew, S. N. (2023). Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28, 1373–1425. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11243-w>
- De Bruijn-Smolters, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning: A systematic review. *Heliyon*, 10(23), e39439. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439>
- Fabian, K., Smith, S., & Taylor-Smith, E. (2024). Being in two places at the same time: A future for hybrid learning based on student preferences. *TechTrends*, 68, 693–704. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00974-x>
- Istenič, A. (2024). Blended learning in higher education: The integrated and distributed model and a thematic analysis. *Discover Education*, 3, 165. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00239-y>

- Lee, M., Lee, S. Y., Kim, J. E., & Lee, H. J. (2023). Domain-specific self-regulated learning interventions for elementary school students. *Learning and Instruction*, 88, 101810. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101810>
- Lobos, K., Cobo-Rendón, R., Bruna Jofré, D., & Santana, J. (2024). New challenges for higher education: Self-regulated learning in blended learning contexts. *Frontiers in Education*, 9, 1457367. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1457367>
- Martin, F., Wu, T., Wan, L., & Xie, K. (2022). A meta-analysis on the Community of Inquiry presences and learning outcomes in online and blended learning environments. *Online Learning*, 26(1), 325–359. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2604>
- Mena Hernández, E. L., Vera Moreira, L. A., & Mora Macías, A. F. (2024). Integración de la tecnología educativa en el aula de educación básica en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 150–162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10389
- Miao, J., & Ma, L. (2022). Students' online interaction, self-regulation, and learning engagement in higher education: The importance of social presence to online learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 815220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815220>
- Olid-Luque, M., Ayllón-Salas, P., Arco-Tirado, J. L., & Fernández-Martín, F. D. (2025). Impact of self-regulated learning programs in primary education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 62(3), 734–755. <https://doi.org/10.1002/pits.23352>
- Placencia Ibadango, M. V., Manrique Toro, R. M., Vargas-Vera, R. M., & Sarango Bravo, A. L. (2024). Impacto de la educación virtual en la presencialidad en estudiantes de educación general básica superior. *Revista Minerva*, 5(8), 76–88. <https://doi.org/10.53591/minerva.v5i8.28>
- Russell, J. M., Baik, C., Ryan, A. T., & Molloy, E. (2022). Fostering self-regulated learning in higher education: Making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1469787420982378>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., & León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary school: Implications focused on quality in higher education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1235846. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Tong, D. H., Uyen, B. P., & Ngan, L. K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane. *Heliyon*, 8(12), e12657. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12657>
- Torres, A. C., Duarte, M., Pinto, D., & Mouraz, A. (2024). Self-regulated learning in secondary school: Students' self-feedback in a peer observation programme. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101407. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101407>
- Vite, A., Patall, E. A., & Chen, M. (2024). Relationships between experiences of autonomy and well(ill)-being for K-12 youth: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 127. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09967-x>
- Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 39, 100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Zhao, Y., Li, Y., Ma, S., Xu, Z., & Zhang, B. (2025). A meta-analysis of the correlation between self-regulated learning strategies and academic performance in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 230, 105279. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105279>
- Zuo, M., Zhong, Q., Wang, Q., Yan, Y., Liang, L., Gao, W., & Luo, H. (2024). Supporting home-based self-regulated learning for secondary school students: An educational design study. *Sustainability*, 16(3), 1199. <https://doi.org/10.3390/su16031199>