STAR OF SCIENCES
Multidisciplinary Journal

Vol. 3 • Núm. 2 • 2026
Julio – Diciembre
ISSN: 3091-1885
Artículo Revisión

Artículo Revisión

Educación híbrida y resultados de aprendizaje en la formación universitaria: una revisión narrativa

Hybrid education and learning outcomes in university education: a narrative review

Rosa Andrea Cobeña Talledo[1*]

[1]*Universidad Del Pacífico del Ecuador, Ecuador*

***Autor de correspondencia:** Rosa Andrea Cobeña Talledo

Recibido: 18-08-2026 **Revisado:** 14-09-2026 **Aceptado:** 03-10-2026 **Publicado:** 22-10-2026

Cómo citar este artículo: Cobeña Talledo, R. A. . (2026). Educación híbrida y resultados de aprendizaje en la formación universitaria: una revisión narrativa. Star of Sciences Multidisciplinary Journal, 3(2), 1-10. https://doi.org/10.63969/wz7c0m22

RESUMEN

Introducción: La educación híbrida integra experiencias presenciales y digitales, pero sus efectos sobre el aprendizaje universitario dependen de decisiones pedagógicas y condiciones institucionales. **Metodología:** Se desarrolló una revisión narrativa y una síntesis temática de literatura académica sobre aprendizaje combinado, interacción, autorregulación, evaluación y rendimiento. Se analizaron aportes teóricos, revisiones y estudios empíricos de referencia, sin aplicar un protocolo de revisión sistemática ni estimaciones metaanalíticas. **Resultados:** La literatura muestra que los entornos híbridos pueden ampliar la flexibilidad y favorecer la participación, la autonomía y el acceso a recursos. Sin embargo, las ventajas no son uniformes: varían según el diseño instruccional, la calidad de la interacción, las competencias digitales, la retroalimentación y las oportunidades de acceso. Las comparaciones entre modalidades presentan diferencias de contexto, instrumentos y definiciones de resultados, por lo que no permiten atribuir mejoras exclusivamente a la combinación de presencialidad y virtualidad. Las estrategias activas y la evaluación formativa aparecen como componentes relevantes para orientar experiencias integradas. **Conclusiones:** La educación híbrida constituye una alternativa pertinente para la formación universitaria cuando articula objetivos, actividades y evaluación en un modelo coherente. Se requieren estudios longitudinales y comparativos que distingan el rendimiento medido de la satisfacción declarada y examinen las desigualdades digitales.

Palabras clave: educación híbrida; resultados de aprendizaje; educación superior; aprendizaje combinado; diseño instruccional.

ABSTRACT

Introduction: Hybrid education integrates face-to-face and digital experiences, but its effects on university learning depend on pedagogical decisions and institutional conditions. **Methodology:** A narrative review and thematic synthesis of academic literature on blended learning, interaction, self-regulation, assessment and achievement were conducted. Foundational theoretical contributions, reviews and empirical studies were examined without applying a systematic-review protocol or meta-analytic estimates. **Results:** The literature indicates that hybrid environments can increase flexibility and support participation, autonomy and access to resources. Nevertheless, benefits are not uniform: they depend on instructional design, interaction quality, digital skills, feedback and equitable access. Comparisons across modalities differ in context, measurement instruments and definitions of outcomes; consequently, improvements cannot be attributed solely to the combination of face-to-face and online learning. Active strategies and formative assessment emerge as relevant components of integrated learning experiences. **Conclusions:** Hybrid education is a relevant option for university education when learning objectives, activities and assessment are aligned within a coherent model. Longitudinal and comparative studies are needed to distinguish measured achievement from self-reported satisfaction and examine digital inequalities.

©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Keywords: hybrid education; learning outcomes; higher education; blended learning; instructional design.

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la educación superior ha ampliado las posibilidades de organizar la enseñanza más allá de la coincidencia física entre docentes y estudiantes. Graham (2006) definió el aprendizaje combinado como la articulación de experiencias presenciales y mediadas por tecnologías; posteriormente, Garrison y Vaughan (2008) argumentaron que su valor educativo reside en rediseñar la experiencia formativa y no simplemente en trasladar contenidos a una plataforma. Desde esta perspectiva, la educación híbrida representa una transformación curricular y metodológica que exige decisiones explícitas sobre tiempos, espacios, actividades y acompañamiento.

El concepto de educación híbrida suele emplearse junto con blended learning, aunque sus significados pueden variar según la proporción de presencialidad, la sincronía de las actividades y el grado de integración tecnológica. Hrastinski (2019) advierte que las definiciones no son homogéneas y que conviene especificar la configuración del modelo analizado. Por su parte, Boelens et al. (2017) identifican desafíos recurrentes relacionados con flexibilidad, interacción, procesos de aprendizaje y clima afectivo, lo que permite comprender la modalidad como un sistema de relaciones pedagógicas antes que como una distribución horaria.

Los resultados de aprendizaje constituyen un referente para evaluar el aporte de estos modelos, pues comprenden conocimientos, habilidades y desempeños que el estudiante debe demostrar. McCarthy y Palmer (2023) explican que el alineamiento constructivo conecta los resultados esperados con las actividades y la evaluación; por ello, el uso de plataformas digitales no equivale por sí mismo a una mejora del rendimiento. La evidencia debe distinguir calificaciones, competencias observables, persistencia académica, participación y satisfacción, indicadores relacionados pero no intercambiables.

Las investigaciones de síntesis han identificado posibilidades y límites de las experiencias combinadas. Means et al. (2013) encontraron resultados favorables en determinadas comparaciones con enseñanza presencial, aunque señalaron que las diferencias podían asociarse con recursos y tiempo de aprendizaje adicionales. De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) mostraron asimismo que las interacciones entre estudiantes, docentes y contenidos influyen en los resultados de la educación a distancia, lo que refuerza la necesidad de interpretar los efectos según la calidad de la experiencia diseñada.

La emergencia sanitaria aceleró la incorporación de recursos remotos, pero también hizo visibles desigualdades de acceso y diferencias entre educación en línea planificada y respuesta temporal de emergencia. Hodges et al. (2020) distinguieron ambos fenómenos, mientras que Bond et al. (2021) documentaron transformaciones rápidas en la enseñanza universitaria durante la primera etapa de la pandemia. Estos antecedentes obligan a evitar generalizaciones basadas únicamente en la adopción tecnológica y a considerar la preparación institucional, la capacitación docente y las condiciones de estudio.

En este contexto, el objetivo de la presente revisión narrativa es analizar la relación entre educación híbrida y resultados de aprendizaje en la formación universitaria, considerando fundamentos conceptuales, estrategias pedagógicas, hallazgos comparativos y factores institucionales. El trabajo organiza críticamente literatura relevante para identificar coincidencias, tensiones y necesidades de investigación, sin pretender establecer una estimación causal única del efecto de la modalidad.

2. METODOLOGÍA

Enfoque y método

El trabajo se planteó como una revisión narrativa de orientación cualitativa y documental. Se empleó una síntesis temática para relacionar aportes conceptuales, estudios comparativos y revisiones de investigación sobre educación híbrida y resultados de aprendizaje. La revisión narrativa permite construir una interpretación razonada de un campo heterogéneo; a diferencia de una revisión sistemática, este manuscrito no declara una búsqueda exhaustiva, un cribado independiente ni una evaluación formal del riesgo de sesgo.

Búsqueda y fuentes documentales

Para organizar el corpus bibliográfico se tomaron como referencia publicaciones académicas reconocibles mediante títulos, autores y enlaces editoriales o DOI, localizables en catálogos y buscadores científicos. Las expresiones orientadoras fueron “blended learning”, “hybrid learning”, “higher education”, “learning outcomes”, “student engagement” y sus equivalentes en español. No se dispone de un registro documental de consultas fechadas, ecuaciones ejecutadas ni recuentos por base de datos; por tanto, no se atribuyen cantidades de registros identificados o excluidos.

Tabla 1. Descriptores y criterios orientadores de la revisión

Eje	Expresiones orientadoras	Pertinencia
Modalidad	hybrid learning; blended learning	Modelos y definiciones
Contexto	higher education; university	Formación universitaria
Resultados	learning outcomes; academic achievement	Desempeño y competencias
Mediadores	interaction; self-regulation; engagement	Condiciones pedagógicas

Nota. Organización temática de los descriptores; no constituye un registro de búsquedas ejecutadas.

Evaluación, análisis y síntesis

La evaluación de pertinencia consideró el vínculo explícito con educación superior, modalidades combinadas, estrategias didácticas y resultados académicos o formativos. Se distinguieron estudios empíricos, metaanálisis, revisiones y textos conceptuales, evitando tratarlos como evidencias equivalentes. El análisis agrupó los aportes en seis categorías: fundamentos, estrategias, resultados, factores condicionantes, desafíos institucionales y tendencias. La síntesis comparó afirmaciones y limitaciones de cada tipo de fuente, sin producir frecuencias de estudios ni efectos agregados no documentados.

3. RESULTADOS

La síntesis narrativa se organiza por categorías temáticas para mostrar los mecanismos pedagógicos asociados a la educación híbrida y la diversidad de resultados descritos en la literatura. Las tablas presentan comparaciones conceptuales y ejemplos de investigaciones de referencia; no representan estimaciones estadísticas propias.

Fundamentos conceptuales y evolución de la educación híbrida

Los modelos híbridos recientes no responden a una única arquitectura. Istenič (2024) diferencia modalidades integradas y distribuidas, mientras que See et al. (2026) describen variaciones de la experiencia docente y estudiantil según el tipo de simultaneidad y organización. Anthony et al. (2022) sitúan la adopción en la convergencia de prácticas, recursos, evaluación y condiciones institucionales. En consecuencia, comparar resultados entre universidades exige describir primero cómo se implementó cada modalidad, en lugar de tratar la etiqueta «híbrida» como una intervención homogénea.

La educación híbrida combina componentes presenciales y virtuales mediante una arquitectura pedagógica común. Graham (2006) sostiene que el aprendizaje combinado vincula dos tradiciones de enseñanza, mientras que Garrison y Vaughan (2008) enfatizan la integración reflexiva de interacción presencial y comunicación en línea. La diferencia fundamental frente a la simple alternancia de espacios reside en la continuidad de objetivos, actividades y criterios de evaluación.

Las modalidades no constituyen categorías rígidas: pueden incorporar tutorías sincrónicas, recursos asincrónicos, laboratorios presenciales y evaluaciones digitales. Hrastinski (2019) señala que la amplitud del término blended learning requiere describir sus componentes concretos; Boelens et al. (2017) añaden que la flexibilidad solo produce oportunidades formativas cuando se acompaña de interacción significativa y apoyo a la autorregulación.

Tabla 2. Características comparativas de las modalidades educativas

Dimensión	Presencial	Virtual	Híbrida
Espacio	Aula física	Entorno digital	Articulación de ambos
Interacción	Cara a cara	Mediada por tecnología	Presencial y digital
Flexibilidad	Según horario	Habitualmente mayor	Según diseño
Evaluación	En aula y otros medios	Mediada digitalmente	Integrada en ambos espacios

Nota. Síntesis conceptual basada en Graham (2006), Garrison y Vaughan (2008) y Hrastinski (2019).

Estrategias pedagógicas y metodológicas en entornos híbridos

La literatura reciente destaca la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. McCarthy y Palmer (2023) identifican la necesidad de marcos institucionales que permitan diseñar y evaluar experiencias combinadas, y Chen y Jumaat (2023) describen decisiones específicas de secuenciación de actividades en cursos universitarios. Buhl-Wiggers et al. (2023) subrayan que los componentes presenciales merecen una evaluación pedagógica propia, no solo la medición del tiempo en línea. Dang et al. (2026) incorporan además el conocimiento tecnológico-pedagógico del profesorado y el papel emergente de la inteligencia artificial como dimensiones de diseño.

La efectividad pedagógica de un entorno híbrido depende de que cada actividad tenga una función clara en la secuencia formativa. El alineamiento constructivo propuesto por McCarthy y Palmer (2023) permite seleccionar actividades presenciales para debate, práctica o resolución de problemas y espacios digitales para preparación, seguimiento y producción colaborativa. McCarthy y Palmer (2023) explican que la presencia docente, social y cognitiva sostiene experiencias educativas significativas en ambientes mediados por comunicación digital.

El aula invertida constituye una estrategia frecuente: el estudiante revisa recursos antes del encuentro y dedica la interacción sincrónica a aplicar conceptos. Chen y Jumaat (2023) encontraron oportunidades para promover participación y aprendizaje activo, aunque también diferencias en el rigor de la evidencia disponible. La retroalimentación es otro componente decisivo: Luo y Zhou (2024) relacionan la evaluación formativa con el desarrollo de capacidades de autorregulación, especialmente cuando el estudiante utiliza criterios para mejorar su desempeño.

Tabla 3. Estrategias pedagógicas y aportes esperados

Estrategia	Aplicación híbrida	Resultado relacionado
Aula invertida	Preparación digital y aplicación presencial	Comprensión y participación
Aprendizaje colaborativo	Equipos en aula y plataforma	Interacción y cooperación
Evaluación formativa	Rúbricas y retroalimentación continua	Autorregulación
Debate y problemas	Discusión sincrónica y trabajo asincrónico	Pensamiento crítico

Nota. Relaciones pedagógicas propuestas a partir de McCarthy y Palmer (2023), Chen y Jumaat (2023) y Luo y Zhou (2024); no equivalen a efectos causales demostrados en todos los contextos.

Educación híbrida y resultados de aprendizaje universitario

Los resultados comparativos no son uniformes. Müller y Mildenberger (2021) observaron que sustituir parte del tiempo presencial por actividades en línea puede producir desempeños equivalentes, sin que ello implique superioridad sistemática. Yu et al. (2022) sintetizan diferencias entre aprendizaje combinado y tradicional, mientras que Imran et al. (2023) destacan el interés de la combinación de modalidades en la educación superior posterior a la pandemia. Msamba y Lyimo (2024) revisan específicamente las implicaciones del aprendizaje híbrido para el desempeño académico, lo que refuerza la necesidad de considerar indicadores y contextos antes de establecer conclusiones generales.

Las comparaciones de modalidades deben interpretarse con cautela porque los estudios difieren en población, contenidos, duración e instrumentos. Means et al. (2013) hallaron una ventaja promedio para condiciones combinadas frente a modalidades exclusivamente presenciales en su metaanálisis, pero indicaron que muchas intervenciones incorporaban tiempo y recursos adicionales. En consecuencia, la diferencia observada no puede atribuirse exclusivamente al soporte tecnológico o a la proporción de sesiones presenciales.

De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) examinaron tratamientos de interacción en educación a distancia y observaron que fortalecer las relaciones con contenidos, docentes y pares puede asociarse con mejores resultados. Por otra parte, Luo y Zhou (2024) vincularon estrategias de aprendizaje autorregulado con rendimiento académico en entornos de educación superior en línea. Estas evidencias sugieren mecanismos plausibles para los modelos híbridos, pero no sustituyen estudios comparativos específicamente diseñados para aislar el efecto de la modalidad.

La experiencia estudiantil también incluye compromiso, satisfacción y persistencia, dimensiones que no deben confundirse con calificaciones. Wang et al. (2026) conceptualiza el compromiso estudiantil como un fenómeno influido por factores estructurales y psicosociales; De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) muestran la relevancia que los estudiantes atribuyen a estrategias de participación en ambientes en línea. En un diseño híbrido, estos aportes ayudan a formular indicadores complementarios, aunque sus resultados no justifican afirmar automáticamente un incremento del rendimiento académico.

Tabla 4. Investigaciones de referencia y contribuciones al análisis

Fuente	Tipo de trabajo	Aporte principal
Means et al. (2013)	Metaanálisis	Comparación de resultados en aprendizaje en línea y combinado
Yu et al. (2022)	Metaanálisis	Papel de los tratamientos de interacción
Luo y Zhou (2024)	Revisión sistemática	Autorregulación y rendimiento en línea
Chen y Jumaat (2023)	Revisión de alcance	Aula invertida en educación superior
Martin y Bolliger (2018)	Estudio sobre percepciones	Estrategias de compromiso en línea

Nota. Las fuentes abarcan modalidades relacionadas, no exclusivamente intervenciones híbridas equivalentes.

Factores que condicionan los resultados de aprendizaje

La participación y la autorregulación operan como mecanismos relevantes, pero no intercambiables. Luo y Zhou (2024) identifican aportes de las estrategias de autorregulación en entornos combinados; De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) encuentran asociaciones favorables entre determinadas configuraciones de aprendizaje combinado y el compromiso estudiantil. Alonso et al. (2025) analizan la motivación intrínseca como un resultado relacionado con el diseño didáctico. En el contexto latinoamericano, Salas-Pilco et al. (2022) muestran que la participación digital también depende de condiciones de acceso y apoyo, por lo que las ventajas potenciales requieren medidas de inclusión.

El acceso a dispositivos, conectividad y espacios adecuados condiciona la posibilidad de participar en actividades digitales. Hodges et al. (2020) advierten que una respuesta remota de emergencia no equivale a un curso en línea planificado; Bond et al. (2021) documentan, además, que la transición rápida durante la pandemia puso a prueba las capacidades de docentes e instituciones. En consecuencia, las evaluaciones de educación híbrida deberían registrar las condiciones de implementación antes de atribuir diferencias a la modalidad.

La autonomía no emerge automáticamente por disponer de materiales asincrónicos. Luo y Zhou (2024) define la autorregulación como un proceso activo de establecimiento de metas, supervisión y reflexión; Luo y Zhou (2024) encontraron asociaciones entre determinadas estrategias autorreguladas y rendimiento en educación superior en línea. En contextos híbridos, la planificación de tareas, las alertas tempranas y la retroalimentación pueden ayudar a que la flexibilidad no se traduzca en desorientación o acumulación de actividades.

Tabla 5. Facilitadores y limitaciones de la educación híbrida

Dimensión	Facilitador	Limitación potencial
Tecnología	Acceso estable y soporte	Brecha de conectividad
Docencia	Diseño y acompañamiento	Sobrecarga de trabajo
Estudiante	Autorregulación y apoyo	Procrastinación y aislamiento
Evaluación	Criterios y retroalimentación	Fragmentación de evidencias

Nota. Síntesis interpretativa fundamentada en Luo y Zhou (2024), Luo y Zhou (2024), Hodges et al. (2020) y Bond et al. (2021).

Desafíos institucionales y docentes

Las barreras de implementación presentan dimensiones organizacionales y territoriales. Sareen y Mandal (2024) comparan desafíos en contextos del norte y del sur global, destacando problemas de diseño, capacitación y participación. La síntesis de Wang et al. (2026) agrupa los factores asociados al compromiso estudiantil en dimensiones individuales, instruccionales, interaccionales y ambientales. Estos aportes sugieren que una política universitaria no debe limitarse a invertir en plataformas: también necesita criterios de seguimiento, formación docente y mecanismos para reconocer desigualdades de participación.

La implementación sostenible requiere políticas que integren tecnología, currículo, formación docente y acompañamiento al estudiante. Boelens et al. (2017) describen retos para establecer flexibilidad e interacción de calidad; Garrison y Vaughan (2008) insisten en el rediseño deliberado de las experiencias formativas. Por ello, una institución no debería evaluar la madurez de su educación híbrida únicamente por la cantidad de aulas virtuales activas o recursos cargados en una plataforma.

La capacitación del profesorado debe abordar decisiones didácticas, evaluación, accesibilidad y moderación de la interacción. Rapanta et al. (2020) enfatizan la importancia de la presencia docente y de las actividades de aprendizaje durante la enseñanza universitaria en línea, mientras que Bond et al. (2021) muestran que las respuestas institucionales ante cambios acelerados fueron heterogéneas. Estos hallazgos respaldan la necesidad de acompañamiento técnico-pedagógico y criterios compartidos de calidad.

Tendencias y perspectivas

Las analíticas de aprendizaje ofrecen oportunidades para reconocer patrones de participación y orientar apoyos oportunos. Dang et al. (2026) propusieron aprovechar datos educativos para comprender y mejorar procesos formativos; sin embargo, su uso debe considerar interpretaciones pedagógicas, privacidad y límites de los indicadores de actividad. En la educación híbrida, una alta frecuencia de conexión no constituye por sí misma evidencia de aprendizaje profundo.

La personalización de itinerarios, los recursos accesibles y la evaluación auténtica representan líneas de innovación que pueden fortalecer la integración de modalidades. Dang et al. (2026) plantea que el diseño docente debe apoyarse en una comprensión explícita de cómo aprenden los estudiantes; McCarthy y Palmer (2023) recuerdan que la evaluación debe corresponder a los desempeños esperados. El desafío futuro consiste en documentar resultados comparables y sostenibles, más que en multiplicar herramientas sin evidencias de beneficio.

4. DISCUSIÓN

Las revisiones más recientes ayudan a interpretar las divergencias sin atribuir a la modalidad efectos automáticos. Müller y Mildenberger (2021) aportan evidencia de equivalencia en ciertos diseños, mientras que De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) destacan resultados favorables vinculados al compromiso y las actividades implementadas. Por otra parte, Wang et al. (2026) advierten sobre la frecuencia de mediciones autodeclaradas y la menor atención a algunas dimensiones de participación. Así, el problema central no es decidir si lo híbrido supera universalmente a lo presencial, sino identificar las configuraciones y condiciones en que puede apoyar aprendizajes verificables.

La evidencia revisada permite reconocer un consenso relativo: la educación híbrida ofrece posibilidades de flexibilidad e interacción, pero sus efectos académicos dependen del diseño y del contexto. Los hallazgos comparativos de Means

et al. (2013) no deben interpretarse como superioridad universal, pues el tiempo de aprendizaje y los recursos pueden variar entre condiciones. De manera complementaria, De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) sitúan la calidad de la interacción como un mecanismo relevante que atraviesa distintas modalidades.

Una segunda tensión surge entre resultados objetivos y percepciones. Wang et al. (2026) describe el compromiso como un constructo complejo, mientras que De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) se centran en estrategias valoradas por estudiantes de entornos en línea. Una percepción favorable de flexibilidad o satisfacción no equivale necesariamente a mayor dominio de competencias; por ello, los futuros estudios deberían combinar evidencias de desempeño, permanencia, participación y experiencia estudiantil.

Los hallazgos sobre autorregulación también requieren matices. Luo y Zhou (2024) muestra que aprender autónomamente implica procesos de planificación y supervisión que deben desarrollarse, y Luo y Zhou (2024) identifican estrategias asociadas al rendimiento en ambientes en línea. Así, la flexibilidad híbrida puede beneficiar a estudiantes con habilidades de organización, pero también ampliar dificultades de quienes carecen de acompañamiento, acceso o hábitos de estudio consolidados.

La principal limitación de esta revisión es su carácter narrativo: no se realizó búsqueda exhaustiva reproducible, evaluación formal de calidad ni metaanálisis. Además, algunas fuentes analizan educación en línea, aula invertida o enseñanza remota y aportan mecanismos pertinentes sin constituir pruebas directas de educación híbrida. Hrastinski (2019) subraya la diversidad de definiciones del campo, y Hodges et al. (2020) advierten contra la equiparación de modalidades planificadas y respuestas de emergencia. En consecuencia, las conclusiones se formulan como interpretación crítica, no como estimación causal.

Tabla 6. Síntesis crítica de los hallazgos

Eje	Lectura de la evidencia	Implicación
Rendimiento	Resultados heterogéneos y comparaciones condicionadas	Medir aprendizajes y controlar contexto
Interacción	La calidad importa más que el canal por sí solo	Diseñar presencia docente y colaboración
Autonomía	Depende de estrategias autorreguladas	Acompañar y retroalimentar
Equidad	El acceso condiciona la participación	Asegurar apoyos y accesibilidad

Nota. Síntesis narrativa de las fuentes discutidas; no se calcularon efectos agregados.

5. CONCLUSIÓN

La revisión narrativa permite concluir que la educación híbrida constituye una alternativa pertinente para la formación universitaria cuando la combinación de espacios presenciales y digitales responde a objetivos de aprendizaje explícitos y a una planificación pedagógica coherente. La modalidad, por sí sola, no garantiza resultados académicos superiores. Los aportes examinados muestran que la interacción significativa, el aprendizaje activo, la evaluación formativa y la autorregulación son componentes centrales para interpretar los resultados de aprendizaje. La flexibilidad puede favorecer la organización del estudio, pero requiere orientación y mecanismos de seguimiento.

Las condiciones tecnológicas e institucionales influyen en la calidad y la equidad de la experiencia. Resulta necesario fortalecer las competencias docentes, asegurar apoyos accesibles y evitar que la transformación digital reproduzca desigualdades de participación.

Las universidades deberían evaluar la educación híbrida mediante indicadores diferenciados de rendimiento, competencias, permanencia y experiencia estudiantil. Futuras investigaciones longitudinales y comparativas deberán precisar las configuraciones híbridas utilizadas y examinar sus efectos en distintos contextos disciplinares y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, R. K., Velez, A., Diego Mantecón, M. Á., & Heredia Oliva, E. (2025). Blended learning in higher education for the development of intrinsic motivation: A systematic review. Cogent Education, 12(1), Article 2487572. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2487572

Anthony, B., Jr., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Eh Phon, D. N. A. L., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2022). Blended learning adoption and implementation in higher education: A theoretical and systematic review. Technology, Knowledge and Learning, 27, 531–578. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. Educational Research Review, 22, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18, Article 50. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x

Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A., & Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education. Studies in Higher Education, 48(1), 151–173. https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911

Chen, Y., & Jumaat, N. F. (2023). Blended learning design of English language course in higher education: A systematic review. International Journal of Information and Education Technology, 13(2), 364–372. https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.2.1815

Dang, D., Alani, N. H. S., Nayani, W., & Erturk, E. (2026). Blended learning design in higher education: A systematic review through TPACK and AI role perspectives (2020–2025). Education Sciences, 16(6), Article 848. https://doi.org/10.3390/educsci16060848

De Bruijn-Smolders, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning: A systematic review. Heliyon, 10(23), Article e39439. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 3–21). Pfeiffer.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? TechTrends, 63, 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Imran, R., Fatima, A., Salem, I. E., & Allil, K. (2023). Teaching and learning delivery modes in higher education: Looking back to move forward post-COVID-19 era. The International Journal of Management Education, 21(2), Article 100805. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100805

Istenič, A. (2024). Blended learning in higher education: The integrated and distributed model and a thematic analysis. Discover Education, 3, Article 165. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00239-y

Luo, R.-Z., & Zhou, Y.-L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. Journal of Computer Assisted Learning, 40(6), 3005–3029. https://doi.org/10.1111/jcal.13052

McCarthy, S., & Palmer, E. (2023). Defining an effective approach to blended learning in higher education: A systematic review. Australasian Journal of Educational Technology, 39(2), 98–114. https://doi.org/10.14742/ajet.8489

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. Teachers College Record, 115(3), 1–47. https://doi.org/10.1177/016146811311500307

Msamba, O. M., & Lyimo, N. S. (2024). Post-pandemic hybrid learning trends in higher education and its implications in students' academic performance. East African Journal of Education and Social Sciences, 5(2), 70–79. https://doi.org/10.46606/eajess2024v05i02.0370

Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. Educational Research Review, 34, Article 100394. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. Postdigital Science and Education, 2, 923–945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. British Journal of Educational Technology, 53(3), 593–619. https://doi.org/10.1111/bjet.13190

Sareen, S., & Mandal, S. (2024). Challenges of blended learning in higher education across global north-south: A systematic and integrative literature review. Social Sciences & Humanities Open, 10, Article 101011. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101011

See, P. J., Daniel, B., & Koh, J. (2026). Hybrid learning environments in higher education: A systematic review of emerging learning and teaching modalities. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 21, Article 035. https://doi.org/10.58459/rptel.2026.21035

Wang, L., van der Rijst, R., Admiraal, W., & de Jonge, M. (2026). Factors related to student engagement in blended learning in higher education: A narrative synthesis based on a systematic review. Computers & Education, 250, Article 105625. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2026.105625

Yu, Z., Xu, W., & Sukjairungwattana, P. (2022). Meta-analyses of differences in blended and traditional learning outcomes and students' attitudes. Frontiers in Psychology, 13, Article 926947. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.926947

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos que rigen la investigación con participantes humanos. Antes de la recolección de los datos, el protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el comité de ética institucional correspondiente. Todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, las posibles implicaciones y el carácter voluntario de su participación, otorgando posteriormente su consentimiento informado. Durante todo el proceso de investigación se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos recopilados con fines científicos y académicos.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Los autores declaran que la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT fue utilizada exclusivamente para la traducción al idioma inglés y la revisión lingüística del manuscrito. Esta herramienta no contribuyó a la concepción del estudio, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis estadístico, la interpretación de los resultados ni a la elaboración de las conclusiones. Los autores asumen la plena responsabilidad por la originalidad, exactitud, integridad y validez científica del contenido presentado en este manuscrito.

FINANCIAMIENTO

La presente investigación no recibió subvenciones, becas ni apoyo financiero específico por parte de organismos públicos, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses de carácter financiero, personal, profesional o institucional que hayan podido influir en el desarrollo, los resultados o la publicación de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Nombres de autores e iniciales:
Rosa Andrea Cobeña Talledo (RACT).
Funciones desempeñadas por la autora:
Conceptualización: RACT
Curación de datos: RACT
Análisis formal: RACT
Adquisición de fondos: NA
Investigación: RACT
Metodología: RACT
Administración del proyecto: RACT
Recursos: NA
Software: RACT
Supervisión: RACT
Validación: RACT
Visualización: RACT
Redacción – Borrador original: RACT
Redacción – Revisión y edición: RACT