

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Satisfacción estudiantil de los egresados de una maestría
en ciencias sociales de una universidad privada de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Doctora en Ciencias de
la Educación que presenta:

Gloria Maria Regina Zambrano Aranda

Asesor:

Dr. Iván Montes Iturrizaga

Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Iván Montes Iturrizaga, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

Satisfacción estudiantil de los egresados de una maestría en ciencias sociales de una universidad privada de Lima


de la autora:

GLORIA MARIA REGINA ZAMBRANO ARANDA

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/11/2025.
- Este reporte de similitud de 12 %, excluye citas y referencias y con filtro de exclusión de 10 palabras coincidentes.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

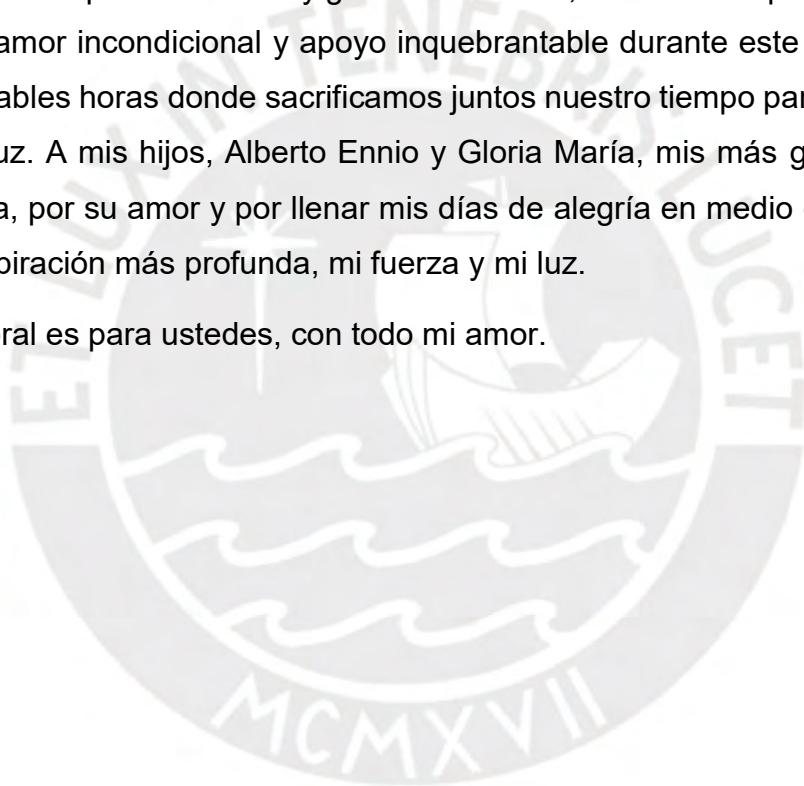
Lugar y fecha: Lima, 28 de noviembre de 2025

Apellidos y nombres del asesor: Montes Iturrizaga, Iván	
DNI: 09378716	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9411-4716	

Dedicatoria

Dedico esta tesis con profundo amor y gratitud a Alberto, mi amado esposo y compañero de vida, por tu amor incondicional y apoyo inquebrantable durante este largo camino, y por las innumerables horas donde sacrificamos juntos nuestro tiempo para que esta obra pudiera ver la luz. A mis hijos, Alberto Ennio y Gloria María, mis más grandes tesoros, por su paciencia, por su amor y por llenar mis días de alegría en medio de los desafíos. Han sido mi inspiración más profunda, mi fuerza y mi luz.

Esta tesis doctoral es para ustedes, con todo mi amor.



Agradecimiento

Gracias, Dios mío, por darme la fuerza en los momentos difíciles, la claridad cuando las dudas aparecían y la paz para seguir adelante. Sin tu guía y tu amor infinito, este camino habría sido mucho más difícil.

Mi más profundo agradecimiento al Dr. Iván Montes Iturrizaga, mi asesor, cuya orientación académica, apoyo constante y mentoría han sido pilares fundamentales para la culminación de esta tesis doctoral. Su paciencia, exigencia y consejos han sido una inspiración para seguir creciendo académica y personalmente.

A los profesores del programa doctoral, mi gratitud por su orientación constante y por compartir sus conocimientos, los cuales fueron fundamentales en cada avance de este trabajo.

A mi familia y amigos, gracias por su amor incondicional, por su paciencia en los días de ausencias y por celebrar conmigo cada pequeño logro. Su apoyo ha sido un motor fundamental en esta travesía.

Finalmente, a mi querida unidad de Ciencias Contables de la PUCP, por la confianza depositada en mí y el apoyo brindado para alcanzar esta importante meta.

Resumen

El presente estudio analiza la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios brindados por la universidad. Para ello, se parte de la hipótesis de que una experiencia de aprendizaje integral, articulada con las competencias adquiridas y las estrategias estadísticas, se asocia positivamente con una mayor satisfacción respecto a la formación recibida. El análisis se sustenta en los aportes de la teoría del involucramiento estudiantil y de la teoría de la autodeterminación (TAD), las cuales permiten comprender la relación entre la participación activa, la motivación y la calidad de los servicios institucionales. La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto secuencial. En la primera fase, de carácter cuantitativo, se aplica una encuesta a 79 egresados de un total de 138; en la segunda, correspondiente al enfoque cualitativo, se realizan entrevistas a 10 participantes seleccionados.

Los resultados reflejan un panorama complejo y multidimensional. Desde el enfoque cuantitativo, se identifica una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción con la formación recibida ($Rho = 0.719$). En cuanto a las dimensiones específicas dentro de la experiencia de aprendizaje, las competencias adquiridas y las estrategias didácticas muestran coeficientes de Rho de 0.652 y 0.683, respectivamente, ambos significativos al nivel $p < 0.01$. Estos resultados evidencian que, en la población estudiada, los aspectos académicos constituyen el núcleo de la satisfacción.

Desde el enfoque cualitativo, los egresados resaltan la calidad docente, la pertinencia de los contenidos y la accesibilidad a servicios de soporte académico como factores

determinantes en su nivel de satisfacción. La convergencia de ambos enfoques permite comprender la satisfacción estudiantil como un proceso multidimensional, en el que se entrelazan la participación activa del estudiante y las condiciones institucionales que favorecen su involucramiento.

Palabras clave: satisfacción estudiantil, experiencia de aprendizaje, involucramiento estudiantil, servicios de soporte académico.



Abstract

This study analyzed student satisfaction among graduates of a master's program focusing on two central dimensions: the learning experience and the experience with the services provided by the university. It is based on the hypothesis that an integral learning experience, which articulates acquired competences and didactic strategies, is positively associated with greater satisfaction with the training received. The analysis draws on the contribution of the student involvement theory and self-determination theory, which provide a framework to understand the relationship between active participation, motivation and the quality of institutional services. The research followed a sequential mixed-methods design. In the first quantitative phase, a survey was conducted to 79 graduates out of a total of 138, while in the qualitative phase, interviews were conducted with 10 selected participants.

The quantitative findings showed a positive and statistically significant correlation between the learning experience and satisfaction with the program ($Rho = 0.719$). Within the specific dimensions of the learning experience, acquired competencies ($Rho = 0.652$) and didactic strategies ($Rho = 0.683$) were also significantly associated. The results indicate that, in the study population, academic aspects constitute the core of satisfaction.

From a qualitative perspective, graduates highlighted the importance of teaching quality, content relevance, and access to academic support services as determining factors in their satisfaction. The convergence of both approaches reveals that student satisfaction is a multidimensional process where the active participation of students is intertwined with the institutional conditions that foster their involvement.

Key words: student satisfaction; learning experience; student involvement; academic support services.



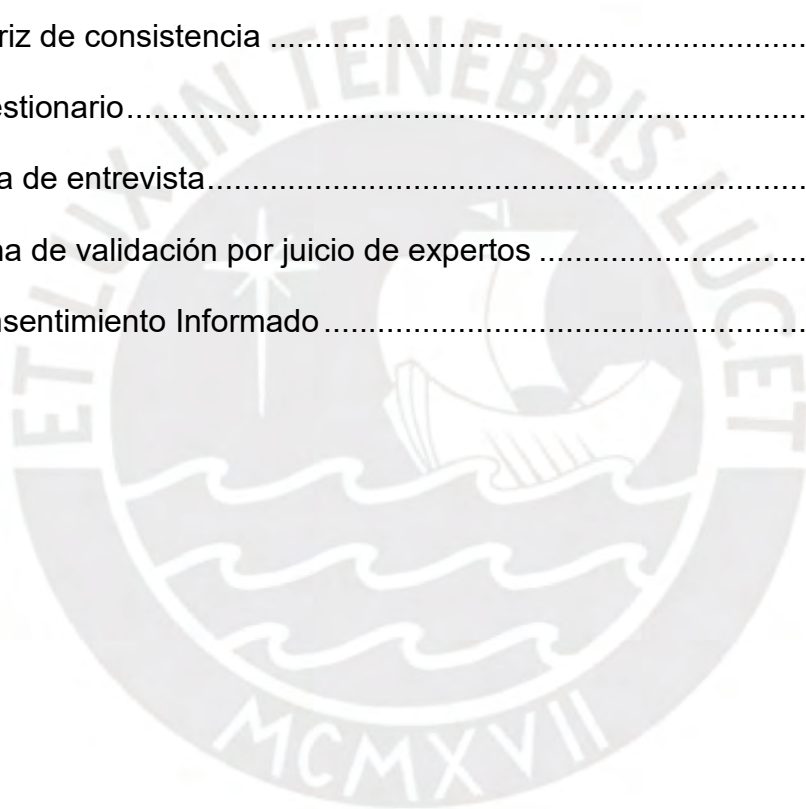
Índice general

Dedicatoria.....	3
Agradecimiento	4
Resumen.....	5
Abstract.....	7
Índice general	9
Introducción.....	16
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1. Problema de la investigación	18
1.2. Objetivos	35
1.2.1. Objetivo general	35
1.2.2. Objetivos específicos	35
1.3. Hipótesis de investigación.....	36
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	37
2.1. Teoría de la autodeterminación y su relevancia en la satisfacción estudiantil.....	37
2.1.1. Motivación del estudiante en el marco de la teoría de la autodeterminación.....	43
2.1.2. Satisfacción desde factores externos: Motivación extrínseca en el entorno educativo	48
2.1.3. Satisfacción por aspectos académicos: estrategias didácticas	52
2.1.4. Satisfacción en entornos virtuales de aprendizaje	55
2.2. Satisfacción como fenómeno totalizador e individualizado: el rol del involucramiento.....	63
2.2.1. Satisfacción desde el involucramiento del estudiante	66
2.2.2. Satisfacción desde el tipo de servicios que abarca	70

2.3. Marco conceptual propuesto para analizar la satisfacción estudiantil en posgrado	74
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	81
3.1. Dimensión cuantitativa	83
3.1.1. Población	83
3.1.2. Muestra de Investigación	87
3.1.3. Prueba piloto.....	91
3.1.4. Descripción del instrumento.....	95
3.1.4.1 Estructura del instrumento	95
3.1.4.2. Validez y confiabilidad.....	99
3.1.4.3. Procedimiento	102
3.2. Análisis de Datos	104
3.2.1. Prueba de Normalidad	104
3.2.2. Análisis de Datos	105
3.3. Dimensión cualitativa	106
3.3.1. Participantes	106
3.3.2. Descripción de la Guía de Entrevista	109
3.3.2.1. Procedimiento	110
3.3.3. Validez del instrumento.....	111
3.4. Análisis de los discursos cualitativos	115
3.5. Criterios éticos	116
3.6. Integración de datos cuantitativos y cualitativos	117
3.7. Limitaciones del estudio.....	119
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	120
4.1. Resultados cuantitativos	120

4.1.1. Análisis descriptivo de las competencias adquiridas.....	120
4.1.2. Análisis de correlación	126
4.2. Resultados cualitativos	135
4.2.1. Satisfacción estudiantil por la labor de la coordinación.....	136
4.2.2. Satisfacción por el tipo de modalidad: semipresencial	140
4.2.3. Satisfacción por el tipo de modalidad: Relación con profesores	151
4.2.4. Involucramiento	155
4.2.4.1. Satisfacción en la comunicación	155
4.2.4.2. Involucramiento: servicios de soporte académico.....	160
4.2.4.3. Involucramiento: desarrollo de relaciones interpersonales.....	165
4.2.5. Autodeterminación	171
4.2.5.1. Autodeterminación: aspectos académicos.....	171
4.3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos.....	187
4.3.1. Desarrollo interpretativo con categorías de análisis.....	188
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	192
5.1. Satisfacción por la experiencia en general (tipo de experiencia)	197
5.2. Satisfacción por la labor de coordinación.....	203
5.3. Involucramiento.....	208
5.3.1. Satisfacción en la comunicación	212
5.3.2. Satisfacción en aspectos interpersonales	215
5.3.3. Satisfacción de servicios de soporte académico.....	219
5.4. Autodeterminación	222
5.4.1. Motivación	222
5.5. Tensiones, contradicciones y trayectorias diferenciadas en la satisfacción de los egresados	228

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	233
6.1 Conclusiones	233
6.1.1. Conclusión general	233
6.1.2. Conclusiones específicas.....	235
6.2. Recomendaciones	241
6.2.1. Recomendaciones para la investigación en el campo de estudio	241
6.2.2. Recomendaciones para la gestión universitaria de los programas	244
Anexo 1: Matriz de consistencia	277
Anexo 2: Cuestionario.....	279
Anexo 3: Guía de entrevista.....	282
Anexo 4: Ficha de validación por juicio de expertos	284
Anexo 5: Consentimiento Informado.....	287



Índice de Tablas

Tabla 1	Número de egresados del programa de maestría en estudio durante los años 2019 y 2018.....	85
Tabla 2	Distribución de la Muestra según Sexo	89
Tabla 3	Distribución de la Muestra según Modalidad de Estudio	89
Tabla 4	Distribución de la Muestra según Edad	90
Tabla 5	Distribución de la Muestra según Año de egreso	90
Tabla 6	Distribución de la muestra según profesión.....	91
Tabla 7	Distribución del piloto según sexo	92
Tabla 8	Distribución del piloto según edad	93
Tabla 9	Distribución del piloto según año de egreso	93
Tabla 10	Distribución del piloto según profesión	94
Tabla 11	Distribución de las posiciones laborales de la muestra piloto.....	95
Tabla 12	Componentes del instrumento aplicado y su relación teórica.....	98
Tabla 13	Resultados de la validez de contenido total del instrumento por juicio de expertos.....	101
Tabla 14	Estructura general del instrumento.....	103
Tabla 15	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	105
Tabla 16	Características de los participantes de la entrevista.....	108
Tabla 17	Análisis descriptivo de competencias adquiridas por egresados de maestría	121
Tabla 18	Resumen de valoraciones otorgadas por los egresados a la competencia ética en sus funciones profesionales.....	122
Tabla 19	Resumen de valoraciones otorgadas por los egresados a la competencia “Responsabilidad social con las personas y organizaciones”	123

Tabla 20 Análisis descriptivo de estrategias didácticas que los egresados reconocen en sus docentes de la maestría.....	124
Tabla 21 Frecuencia de uso de la estrategia didáctica “Asignaciones de grupos”, según los egresados de la maestría.....	125
Tabla 22 Frecuencia de uso de la estrategia didáctica “Retroalimentación de la evaluación”, según los egresados de la maestría.....	126
Tabla 23 Matriz de correlación de Rho de Spearman entre variables de experiencia de aprendizaje y satisfacción con la formación recibida	128
Tabla 24 Matriz de correlación de Rho de Spearman entre experiencia de aprendizaje, competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción con la formación recibida, diferenciada por sexo	129
Tabla 25 Matriz de correlación de Rho de Spearman entre experiencia de aprendizaje, competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción con la formación recibida, diferenciada por profesiones	131
Tabla 26 Matriz de correlación de Rho de Spearman entre experiencia de aprendizaje, competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción con la formación recibida, diferenciada por modalidad de estudio	134
Tabla 27 Ejemplo de integración de resultados cuantitativos y cualitativos	190

Índice de Figuras

Figura 1 Motivación y resultados de aprendizaje.....	58
Figura 2 Modelo de involucramiento en la modalidad virtual	60
Figura 3 El continuo motivacional de la teoría de la autodeterminación.....	62
Figura 4 Modelo conceptual de integración de servicios académicos y no académicos en la satisfacción estudiantil.....	73
Figura 5 Marco conceptual propuesto de la satisfacción estudiantil.....	77
Figura 6 Fases del proceso metodológico de investigación	82
Figura 7 Satisfacción por la labor de la coordinación y Satisfacción por tipo de modalidad	139
Figura 8 Satisfacción por el tipo de modalidad	150
Figura 9 Satisfacción por la relación con los profesores	154
Figura 10 Satisfacción en la comunicación	159
Figura 11 Servicios de soporte académico	164
Figura 12 Satisfacción: aspectos interpersonales	170
Figura 13 Autodeterminación - aspectos académicos y la interacción docente-estudiante	178
Figura 14 Síntesis de resultados	182
Figura 15 Red de autodeterminación	184
Figura 16 Red de involucramiento.....	186

Introducción

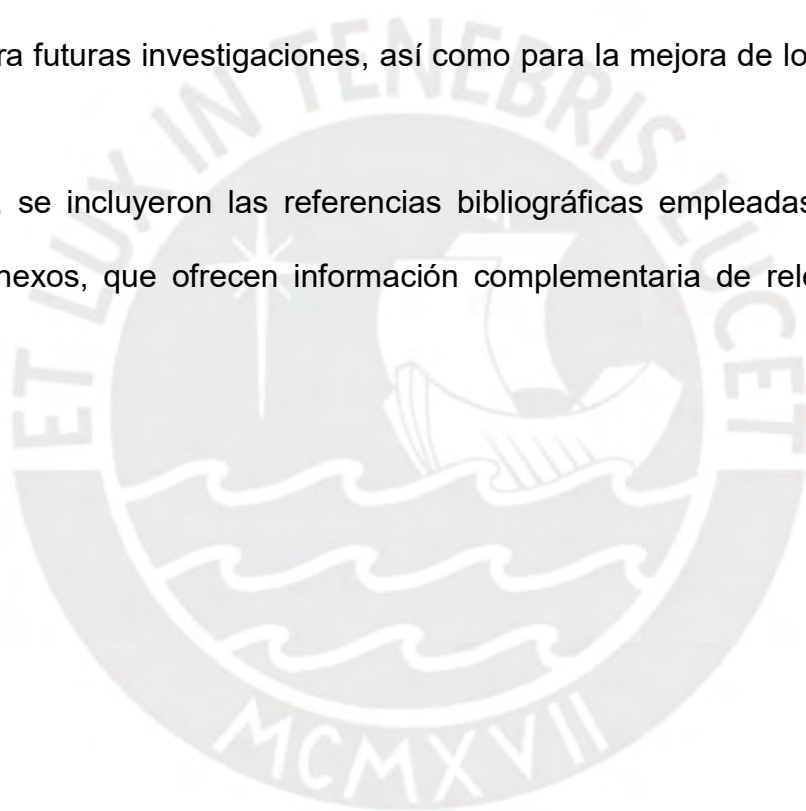
El estudio de la satisfacción estudiantil en los programas de posgrado constituye una preocupación creciente en el ámbito de la educación superior, en la medida en que refleja no solo la calidad percibida de la formación académica, sino también el nivel de pertinencia y eficacia de los servicios institucionales que acompañan la experiencia de aprendizaje. Este fenómeno, por su complejidad, requiere analizarse desde una perspectiva integral que considere tanto los factores académicos, como las competencias adquiridas y las estrategias didácticas, como aquellos asociados a los servicios de apoyo académico y a la interacción institucional.

El propósito de esta tesis doctoral fue analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría desde un enfoque mixto secuencial, el cual permitió integrar los aportes del análisis cuantitativo y cualitativo. De este modo, se buscó ofrecer una comprensión amplia de la experiencia de los egresados, recogiendo tanto las tendencias generales como las percepciones individuales, con el fin de aportar a la discusión académica sobre la calidad de la educación de posgrado y sus implicaciones en la formación profesional.

Para ello, la investigación se organizó en seis capítulos. En el primer capítulo, Planteamiento de la investigación, se presentaron el problema central, las preguntas, los objetivos y la hipótesis de estudio. El segundo capítulo, Marco contextual y teórico, desarrolló los fundamentos conceptuales y los antecedentes empíricos sobre satisfacción estudiantil, involucramiento y autodeterminación, así como los estudios previos relevantes en el campo de la educación superior. Acto seguido, el tercer capítulo, Metodología, describió el diseño mixto secuencial adoptado, la población y la muestra de estudio, las técnicas de recolección de información y los procedimientos de análisis;

además, finalizó con las limitaciones de la investigación. El cuarto capítulo, Resultados, expuso los hallazgos del análisis cuantitativo y cualitativo, al destacar los principales factores que influyen en la satisfacción de los egresados. El quinto capítulo, Discusión de resultados, interpretó los hallazgos a la luz del marco teórico, los contrastó con la literatura revisada y, por consiguiente, señaló las implicaciones académicas e institucionales. Finalmente, el sexto capítulo, Conclusiones y recomendaciones, sintetizó los principales aportes de la investigación, reconoció sus limitaciones y planteó sugerencias para futuras investigaciones, así como para la mejora de los programas de posgrado.

Posteriormente, se incluyeron las referencias bibliográficas empleadas a lo largo del trabajo y los anexos, que ofrecen información complementaria de relevancia para la investigación.



Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

1.1. Problema de la investigación

El auge de la educación continua y la especialización profesional responde a múltiples factores personales, laborales y académicos, lo que evidencia una transformación en las exigencias del mercado y la necesidad de desarrollar competencias avanzadas (Teichler, 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Sobre esto, la globalización y la evolución de los sectores productivos han incrementado la demanda de formación posgradual, lo que ha impulsado a las universidades a diversificar su oferta académica y fortalecer sus programas de maestría para responder a estos desafíos (Altbach et al., 2019).

A la luz de este escenario, se expuso que la educación superior no solo satisface una necesidad académica, sino que también desempeña un papel clave en la inserción laboral y el desarrollo profesional de los egresados, al establecer una interrelación directa entre la formación universitaria y el mundo del trabajo (Aguirre et al., 2019; Berman, 2012; Cruz, 2014; y Cuéllar y Sánchez, 2016). De tal modo, la universidad asume un papel crucial al ofrecer la formación que desarrolle competencias que contribuyan al desarrollo personal y profesional (Elizalde y Peralta, 2018; Cañedo et al., 2008; Green et al., 2006; Hernández et al., 2011; y Ramírez et al., 2011).

Ahora bien, al centrarse en la formación de estudiantes de posgrado, existen ciertas particularidades que, a diferencia de la educación de pregrado, resulta importante destacar. En primer lugar, el estudiante de maestría es un sujeto más crítico, debido a que ya ha alcanzado la madurez y las experiencias propias de su etapa adulta y profesional en el mundo laboral (Lara, 1998; Sánchez y Veytia, 2020; Nachatar, 2018;

Khatun y Kumar, 2018; y Amirazodi y Amirazodi, 2011). A su vez, en el nivel de posgrado, los estudiantes tendrían necesidades y aspiraciones diversas, que no son necesariamente mayores o menores que las de los estudiantes de pregrado, sino que son diferentes en cuanto a su naturaleza y contexto (Tinto, 1993; Elizalde & Peralta, 2018; Cañedo et al., 2008; Green et al., 2006). En ese orden de ideas, la elección de un programa de maestría suele estar influenciada por diversos factores, entre ellos, la calidad percibida y la reputación del programa, evidenciada a través de *rankings*, publicaciones, premios y certificaciones. Sin embargo, en el contexto peruano, estos criterios tienen un peso variable dependiendo del tipo de universidad y del perfil del estudiante.

De tal modo, mientras que en instituciones de mayor prestigio estos aspectos pueden ser determinantes, en otras universidades la elección responde en mayor medida a factores como la accesibilidad económica, la flexibilidad de horarios, la ubicación geográfica y la compatibilidad con las responsabilidades laborales y familiares del estudiante (Sánchez y Veytia, 2020; Aguirre, Castrillón y Arango, 2019 et al.; Berman, 2012; Cruz, 2014; y Cuéllar y Sánchez, 2016). No obstante, la realidad es que, por lo general, los programas de mayor prestigio y calidad son también los más costosos, lo que coloca a muchos estudiantes ante el dilema de equilibrar sus aspiraciones con sus realidades financieras (Bowen y Bok, 1998). Por lo tanto, la decisión final podría estar tan influida por la accesibilidad económica como por la excelencia académica del programa (Sánchez y Veytia, 2020; Nachatar, 2018; y Khatun y Kumar, 2018).

En el contexto previamente descrito, surgió el interés personal para el desarrollo de la presente investigación. En el contexto docente e investigativo, emergió el

cuestionamiento sobre las características y razones que permiten que un estudiante se sienta satisfecho con su formación. Ahora bien, la cuestión abordada cobró interés debido al uso o no de los servicios académicos y no académicos que brinda la universidad, lo que configuró el objeto de estudio. Cabe señalar que esta decisión se debe a que las razones por las que una persona puede verse satisfecha de un servicio educativo son muy complejas; sin embargo, los estudiantes desarrollan actitudes y acciones que son importantes para analizar e identificar.

En ese sentido, se planteó un contexto complejo que requirió un análisis detallado. Al respecto, comprender a profundidad las razones que promueven la satisfacción estudiantil resulta incierto, dado que las diversas vertientes teóricas ofrecen explicaciones distintas del fenómeno. Por un lado, este puede entenderse a partir del uso o no de los servicios institucionales, y por otro, desde la motivación. Asimismo, la satisfacción puede abordarse desde una perspectiva estrictamente académica, pero también desde dimensiones recreativas o no necesariamente subordinadas al aprendizaje.

Desde esta perspectiva, una reflexión teórica y una aproximación a la percepción de los estudiantes de posgrado pueden aportar experiencias y apreciaciones valiosas sobre la formación que reciben. En efecto, estos estudiantes experimentan la universidad con una mirada más crítica, enfocada en el aprendizaje y en la efectividad de este en sus ámbitos personal, económico y laboral. Por ello, su percepción y grado de satisfacción resultan esenciales para comprender la calidad del servicio educativo que se ofrece. No obstante, el análisis adquiere un matiz particular en instituciones caracterizadas por su excelencia académica y por los altos costos de sus programas, dado que las expectativas de los estudiantes tienden a ser más elevadas. Además, el perfil con el que ingresan les permite

adoptar una mirada crítica especialmente interesante para evaluar y analizar (Sánchez y Veytia, 2020; Bowen y Bok, 1998; Nachatar, 2018).

Precisamente, se destacó que el perfil del estudiante de programas de maestría representa un desafío para las universidades y, en particular, para los docentes. La creciente competitividad en el ámbito laboral ha llevado a que los profesionales busquen no solo actualizar sus conocimientos, sino también desarrollar habilidades más especializadas y adaptables a contextos cambiantes. Ante este panorama, la universidad debe trascender su papel tradicional de formación y convertirse en un agente facilitador del aprendizaje continuo y la innovación, respondiendo a las demandas de un mercado en constante transformación. Ello exige no solo la actualización de los conocimientos impartidos, sino también la reconfiguración de los servicios que ofrece a sus estudiantes (Sánchez y Veytia, 2020; Nachatar, 2018; Khatun y Kumar, 2018).

Por otra parte, Alonso (2012) señala que el conocimiento se revela al educando adulto a partir del análisis de sus necesidades. En efecto, esto implica identificar de manera sistemática las demandas específicas de este tipo de estudiante y, con base en ello, diseñar un servicio educativo que responda efectivamente a sus expectativas y contextos de aprendizaje. Centrar la atención en el estudiante abarca dos dimensiones: por un lado, la enseñanza propiamente dicha, y por otro, los servicios no académicos que se le ofrecen, tales como el soporte administrativo, tecnológico o psicológico, entre otros (Pérez-Rueda y García-Jiménez, 2018).

Este enfoque centrado en el estudiante supone no solo atender sus necesidades académicas explícitas, sino también reconocer su papel activo en el proceso de aprendizaje, como parte fundamental de una educación significativa. En este marco,

resulta pertinente el planteamiento de Biggs (2013), quien define el enfoque centrado en el aprendizaje como una filosofía educativa que pone énfasis en las necesidades y experiencias del estudiante a lo largo del proceso formativo. Desde esta perspectiva, el docente actúa como guía y facilitador, mientras que el estudiante asume un rol protagónico en su propia formación (Aguirre et al., 2019; Berman, 2012; Cruz, 2014).

En ese sentido, si bien la experticia en la materia todavía representa un pilar fundamental, también el rol del docente en la educación superior ha experimentado una transformación significativa en los últimos años. De acuerdo con Díaz-Barriga (2006), actualmente se requiere que estos tengan habilidades pedagógicas efectivas para impactar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, el docente debe ser un miembro activo de la comunidad de aprendizaje, comprendiendo las necesidades, los intereses y los aprendizajes de sus estudiantes (Díaz-Barriga, 2006). Sin embargo, esto implica fomentar la participación continua, el diálogo y la colaboración entre los miembros del grupo, lo que requiere la creación de un espacio donde el aprendizaje sea significativo y relevante para todos.

Para ello, el docente puede emplear estrategias como el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989), el aprendizaje basado en problemas (Barrows y Tamblyn, 1980) y el aprendizaje por proyectos (Bell, 2010). No obstante, en este marco y atendiendo a la problemática del conocimiento que vertebra esta tesis, resulta necesario retomar aquellos aspectos que involucran directamente al estudiante, en particular sus motivaciones, deseos y aspiraciones, desde los cuales parte al elegir un programa de posgrado.

En consecuencia, se observa una distancia entre lo que la institución facilita al estudiante y aquello que este desea obtener (Alvez y Raposo, 2007; Chadwick y Ward, 1987; Hartdman y Schmidt, 1995). Si bien existen diversas motivaciones y necesidades que impulsan a un estudiante a optar por un programa de posgrado, no se ha determinado plenamente qué elementos, y en qué medida, contribuyen a que experimente satisfacción. Por un lado, existen aproximaciones que sostienen que la satisfacción se relaciona con el conjunto de servicios ofrecidos por la universidad; es decir, tanto con los aspectos académicos como con los no académicos, incluidos los recreativos. Esta perspectiva se vincula con la dimensión actitudinal del desarrollo del estudiante y con la forma en que esta impacta en su aprendizaje (Gruber et al., 2010; Appleton y Krentler, 2006; DeShields et al., 2005).

Por otro lado, se identifica una posición que otorga mayor relevancia a los aspectos académicos proporcionados por la institución. Esta postura parte de la premisa de que el estudiante de posgrado ya ha tenido una experiencia universitaria previa en el nivel de pregrado y, por tanto, prioriza un aprendizaje que incida directamente en su desarrollo profesional, tanto en el presente como en el futuro (Douglas y Douglas, 2006; Hill et al., 2003; Schertzer y Schertzer, 2004). Debido a esta complejidad, las dinámicas de evaluación de la satisfacción estudiantil suelen relegarse a dimensiones desvinculadas de la práctica docente. En los casos en que dichas dinámicas se implementan, no siempre se centra la atención en el estudiante ni se proporcionan herramientas que permitan profundizar en la comprensión del fenómeno de la satisfacción (Gruber et al., 2010; Appleton y Krentler, 2006).

A partir de lo anterior, la satisfacción puede conceptualizarse como una reacción positiva ante la percepción de haber recibido un servicio integral (Oliver, 1980, 2010; Elliott y Shin, 2002; Douglas et al., 2008). En otros términos, la satisfacción se entiende como la percepción individual del sujeto frente a lo que recibe, abarcando tanto los aspectos académicos como los no académicos de su vida universitaria. Se trata, por tanto, de una evaluación centrada en la subjetividad, basada en la experiencia personal del estudiante y en la comparación entre sus expectativas y la realidad de lo recibido (Aguer Ajang, 2016).

De acuerdo con lo expuesto, la mayoría de los estudios sobre satisfacción se enfocan en su medición empírica sin apoyarse en un marco teórico sólido, limitándose a determinar si el usuario está conforme con el servicio recibido. Este tipo de enfoque se asemeja a las encuestas de satisfacción utilizadas en el ámbito empresarial que, aunque útiles para la gestión de servicios, presentan limitaciones en términos de rigor científico. En este sentido, la satisfacción no solo constituye un concepto operativo, sino que también representa un constructo teórico válido dentro de las ciencias sociales y, en consecuencia, en el campo de las ciencias de la educación.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el estudiante inicia su experiencia con expectativas previas que deben ser satisfechas (Herdlein y Zurner, 2015; Li et al., 2005; Schuh, 2009). Dichas expectativas se construyen con base en necesidades centradas en la autorrealización personal, académica y profesional (Bateson y Taylor, 2004; Hagenauer et al., 2018). Para satisfacerlas, deben confluir tanto factores directamente vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como otros externos a este. En consecuencia, la satisfacción depende de la percepción que el estudiante tiene de la

formación recibida y de su experiencia a lo largo de todo el proceso educativo (Herdlein y Zurner, 2015; Aguer Ajang, 2016).

Por todo lo expuesto, resulta fundamental comprender las razones por las cuales un estudiante experimenta satisfacción a partir del cumplimiento de sus necesidades relacionadas con la asesoría, el acompañamiento académico y los servicios de soporte disponibles en el campus (Aguer Ajang, 2016). Entre los diversos espacios que contribuyen a este propósito, el más determinante es el proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula, junto con toda la planificación necesaria para su ejecución (Aguer Ajang, 2016).

En este marco, las acciones del docente, su disposición y las estrategias didácticas que implementa desempeñan un papel decisivo en la satisfacción del estudiante, al fomentar su involucramiento con el servicio educativo y su percepción de calidad. Sin embargo, la satisfacción no depende únicamente del docente, sino también del programa académico, en cuanto a la pertinencia de los contenidos, la flexibilidad curricular y la modalidad de estudios, y de la propia institución universitaria, que, a través de sus servicios académicos y de soporte, crea las condiciones necesarias para una experiencia formativa integral.

En relación con lo señalado, es necesario comprender que la evaluación de la satisfacción resulta pertinente cuando se aborda desde perspectivas que, por lo general, tienden a presentarse como opuestas. Por un lado, los estudios suelen centrarse en uno u otro de los siguientes aspectos: la prioridad otorgada a los procesos de enseñanza y su relación con la satisfacción, o la atención dirigida a los servicios complementarios que influyen en la experiencia del estudiante. Esta dicotomía evidencia que ambos objetos de estudio difícilmente han sido articulados. En el primer caso, la práctica docente se analiza

en función del nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la formación recibida (Herdlein y Zurner, 2015; Aguer Ajang, 2016; Walberg, 1982; Wiers-Jenssen y Groggaard, 2002; Schweitzer, 2019). En el segundo, se examinan los tipos de servicios ofrecidos y las preferencias del estudiante hacia estos –bajo la noción de servicio preventa, venta y posventa– (Anderson et al., 1997; Benjamin y Hollings, 1997; Pascarella y Terenzini, 2005; Miller, 2005).

Resulta fundamental identificar una vinculación entre ambos enfoques, debido a que ello permite comprender con mayor profundidad el fenómeno de la satisfacción en los estudiantes de posgrado. En este sentido, el aporte teórico del presente trabajo radica en propiciar el diálogo entre ambas posturas y en reconocer que la satisfacción constituye una relación compleja entre lo que el estudiante percibe como necesario y aquello que realmente requiere para su desarrollo profesional.

A partir de lo anterior, es frecuente evaluar qué competencias se pretendieron formar y cuáles se aplican en la vida personal y profesional (Gil et al., 2009; Ramírez, 2015). Sin embargo, puede observarse que los diversos factores que configuran la satisfacción en la experiencia estudiantil no suelen evaluarse de manera integral.

Por lo expuesto, y retomando lo señalado previamente, se evidencia una amplia diversidad temática y teórica en torno al estudio de la satisfacción en el ámbito educativo (Herdlein y Zurner, 2015; Aguer Ajang, 2016; Walberg, 1982; Wiers-Jenssen et al., 2002; Schweitzer, 2019; Anderson et al., 1997; Benjamin y Hollings, 1997; Pascarella y Terenzini, 2005; Miller, 2005). En consecuencia, una vía pertinente para abordar este fenómeno consiste en considerar dos aspectos fundamentales: los servicios académicos y los servicios de apoyo que ofrece la universidad. No obstante, el propósito de esta investigación no es evaluar dichos servicios de manera directa o exhaustiva, sino

comprenderlos desde la percepción de los estudiantes. El elemento central para entender la satisfacción radica, por tanto, en aquello que ellos consideran que colma o supera sus expectativas. En este marco, resulta esencial analizar la manera en que los estudiantes perciben, procesan e interiorizan los servicios mencionados, así como los elementos que favorecen el desarrollo de sus procesos de aprendizaje (Aguer Ajang, 2016).

En síntesis, la presente investigación se sustenta en las bases teóricas principales: la teoría del involucramiento estudiantil y la teoría de la autodeterminación. En efecto, ambas permiten analizar la relación entre participación activa, motivación y satisfacción estudiantil, cuyo desarrollo detallado se presenta en el Capítulo 2.

No obstante, además de este aspecto, se evaluaron y analizaron los servicios no académicos que ofrece la universidad, tales como asesoría psicológica, bienestar estudiantil, orientación profesional, actividades deportivas y culturales, entre otros. Estos servicios resultan relevantes, dado que contribuyen al desarrollo integral del estudiante y complementan su formación académica. En este sentido, la satisfacción estudiantil no depende exclusivamente de la calidad de la enseñanza, sino también de la accesibilidad a experiencias que fortalezcan su vínculo con la institución y promuevan su bienestar general. Si el estudiante no cuenta con un acceso adecuado a estas oportunidades, difícilmente experimentará una formación completa que favorezca una percepción positiva sobre su paso por la universidad (Alves y Raposo, 2007).

En consecuencia, la universidad debe priorizar la accesibilidad y la eficacia en la oferta de estos servicios (Karp, 2011). Para que el aprendizaje sea significativo y genere satisfacción, el estudiante requiere de elementos directamente vinculados con el proceso

de enseñanza-aprendizaje, tales como el acompañamiento docente y un modelo educativo centrado en el estudiante.

Sin embargo, existen otros factores que también inciden en la satisfacción estudiantil y que deben considerarse para comprender este fenómeno de manera integral. En este contexto, un aspecto clave a analizar es la naturaleza del programa de maestría, pues esta influye directamente en la experiencia académica del estudiante. En el caso particular de la maestría seleccionada para esta investigación, se resalta la posibilidad de elegir entre una modalidad presencial o virtual. Este factor, vinculado con la modalidad de enseñanza, incide, al igual que otros elementos, en la satisfacción del estudiante (Aguer Ajang, 2016; Walberg, 1982; Wiers-Jenssen y Groggaard, 2002; y Schweitzer, 2019).

Por otro lado, la mayoría de los estudios previos han centrado su análisis en la satisfacción de los estudiantes durante su formación, pero sin profundizar en la percepción de los egresados sobre su experiencia académica. Este matiz es relevante, puesto que, tras la culminación de sus estudios, los egresados pueden reconstruir su experiencia de manera distinta: algunos tienden a adoptar una visión más positiva o incluso idealizada de su paso por la universidad, lo que resalta aspectos enriquecedores y minimiza las deficiencias que pudieron percibir en su momento (Kahu, 2011; Trowler, 2010); mientras que otros, a partir de una mayor madurez y un marco de referencia ampliado por sus vivencias laborales, pueden asumir posturas más críticas y exigentes (Pascarella y Terenzini, 2005).

Cabe señalar que este fenómeno también se ve influenciado por el llamado "efecto olvido" (Conway et al., 1991), mediante el cual ciertos detalles negativos o frustrantes se atenúan

con el tiempo, lo que posibilita que se recuerden de manera más favorable o selectiva las experiencias positivas. Por lo tanto, analizar las percepciones de los egresados no es intrínsecamente superior ni inferior a investigar a estudiantes activos; en esa medida, simplemente, ofrece una comprensión diferente del fenómeno de la satisfacción estudiantil, modelada por el momento vital en que se realiza la evaluación y por los recursos cognitivos y emocionales disponibles tras la finalización del proceso educativo (Del Valle et al., 2020).

Por esta razón, resulta significativo que aún existan escasos estudios que analicen en profundidad estos patrones diferenciados, en particular atendiendo la modalidad de formación (presencial, híbrida o virtual) y a la naturaleza de los trabajos académicos entregados. De tal modo, investigaciones como las de Gahona et al. (2020) y Orbegoso (2016) se han aproximado a explorar la satisfacción en programas de posgrado, pero sus focos principales se orientaron a los factores académicos o administrativos inmediatos, sin indagar en la reinterpretación de la experiencia desde la perspectiva post-egreso. Asimismo, Del Valle et al., (2020) y Vergara et al., (2019) han estudiado aspectos vinculados al involucramiento y al apoyo institucional, sin distinguir explícitamente las diferencias de percepción entre estudiantes activos y egresados.

De igual modo, Froment et al. (2023) y Fakhrutdinova et al. (2024) identifican variables relacionadas con la experiencia académica; sin embargo, no abordan cómo el tiempo influye en la memoria y la valoración de dicha experiencia. A la luz de lo expuesto, el presente estudio busca cubrir este vacío, al ofrecer un enfoque integral que incorpore la percepción retrospectiva de los egresados en función de su modalidad de estudios y de

las estrategias didácticas valoradas, atendiendo tanto a sus logros académicos como a la madurez interpretativa que aportan sus trayectorias profesionales posteriores.

En consecuencia, estudiar la satisfacción desde la voz de los egresados permite captar dimensiones que trascienden la inmediatez de la experiencia académica, al incorporar matices vinculados a la memoria, la madurez profesional y las expectativas de vida cumplidas o no cumplidas. Por consiguiente, este enfoque resulta especialmente valioso para comprender cómo la interacción entre modalidad de estudio, estrategias didácticas y servicios académicos se resignifica con el tiempo, lo que enriquece la mirada tradicional basada únicamente en estudiantes en formación. De esta manera, el presente estudio se propone analizar, desde un enfoque mixto y comprehensivo, la experiencia de satisfacción de egresados de un programa de maestría, atendiendo tanto a los factores académicos como a los servicios de soporte institucional.

En relación con la población de estudio, los egresados de maestría presentan intereses y disponibilidad de tiempo distintos en comparación con los estudiantes de pregrado, lo que influye tanto en su percepción de satisfacción como en su interacción con los servicios académicos y administrativos. Entre las principales diferencias destaca, en primer lugar, la carga de responsabilidades laborales y familiares que asumen los estudiantes de posgrado, la cual condiciona su tiempo disponible para participar en actividades académicas o extracurriculares (Nachatar, 2018; Sánchez y Veytia, 2020).

Asimismo, sus expectativas de formación tienden a ser más instrumentales y orientadas al desarrollo de competencias específicas aplicables a su desempeño profesional, a diferencia de los estudiantes de pregrado, quienes suelen mantener expectativas más amplias respecto a su crecimiento académico y personal (Douglas y Douglas, 2006; Hill

et al., 2003). De igual manera, los egresados de maestría manifiestan un mayor nivel de autoconciencia en relación con sus necesidades de aprendizaje, lo que los lleva a valorar de forma crítica tanto la calidad docente como la pertinencia de los contenidos curriculares ofrecidos (Herdlein y Zurner, 2015; Aguer Ajang, 2016). En efecto, estas particularidades explican por qué su percepción de satisfacción se configura de manera diferenciada, priorizando aspectos como la flexibilidad del programa, la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y la eficacia de los servicios de soporte académico.

A partir de la revisión de la literatura, se evidencia la necesidad de establecer una discusión académico-teórica en torno a los factores que determinan la satisfacción en los programas de maestría. Esta debe considerar tanto las competencias y estrategias didácticas más valoradas por los egresados como los aspectos complementarios, entre ellos, la modalidad de estudios elegida o impuesta (Gahona et al., 2020; Orbegoso, 2016; Del Valle et al., 2020; Vergara-Morales et al., 2019; Froment et al., 2023; Fakhrutdinova et al., 2024; Lych et al., 2018; Muller et al., 2021; Martinek et al., 2021; Kaiser et al., 2020).

Lo anterior debe comprenderse a partir de la premisa de que el estudiante requiere experimentar satisfacción con su formación, dado que esta percepción positiva cumple un papel fundamental en su permanencia, su involucramiento y su éxito académico (Tinto, 1993; Elliott y Shin, 2002; Oliver, 2010). Desde un enfoque motivacional y psicológico, la satisfacción no constituye simplemente un estado deseable, sino una condición que refuerza la motivación intrínseca, promueve el sentido de pertenencia institucional y favorece el compromiso sostenido con las actividades académicas (Ryan y Deci, 2000a; Oliver, 1980, 2010). En consecuencia, cuando el estudiante percibe que sus expectativas formativas han sido satisfechas, aumenta su disposición a participar activamente en su

proceso educativo y a aprovechar de manera más plena los recursos y servicios ofrecidos por la universidad (Tinto, 1993; Aguer Ajang, 2016).

Por el contrario, la falta de satisfacción puede desencadenar desmotivación, desapego institucional y una mayor propensión al abandono o a la desvalorización del aprendizaje (Elliott y Shin, 2002; Tinto, 1993). Por esta razón, comprender la satisfacción estudiantil no como un elemento accesorio o secundario, sino como una necesidad psicológica y académica, resulta esencial para el éxito de los programas de posgrado.

Bajo esta perspectiva, se considera imprescindible centrar el análisis en la percepción de quienes han culminado su formación, dado que sus apreciaciones permiten evidenciar cómo se configura el fenómeno de la satisfacción estudiantil en la educación de posgrado. En este estudio, los egresados de maestría ocupan un papel protagónico, pues a partir de sus testimonios se busca comprender cómo valoran su experiencia de aprendizaje y el impacto que esta ha tenido en su desarrollo profesional y personal. Este análisis permitirá identificar los elementos que contribuyen a una formación satisfactoria y efectiva, tanto en términos de adquisición de conocimientos como de sensación de autorrealización, desde la apreciación de los sujetos priorizados en la investigación.

Desde este enfoque, la presente investigación pretende indagar en profundidad, desde la perspectiva de los egresados, los factores que influyen en la satisfacción con el programa recibido. De este modo, se espera aportar al conocimiento sobre la complejidad del proceso de satisfacción estudiantil en la educación de posgrado, entendida como el resultado de la interacción entre factores académicos y no académicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese orden de ideas, la relevancia de esta tesis radica en que aborda un vacío en el campo de las ciencias de la educación, no desde una cuestión de enfoque metodológico, puesto que, si bien la mayoría de estudios existentes han adoptado aproximaciones cuantitativas (Tinto, 1993; Elliott y Shin, 2002; Aguer Ajang, 2016), la contribución principal se orienta a la necesidad de profundizar en la comprensión de las dinámicas subyacentes que configuran la satisfacción estudiantil en los programas de maestría. En particular, los marcos teóricos más utilizados tienden a concebir la satisfacción como una variable aislada o como un simple indicador de la calidad del servicio educativo, sin reconocer su complejidad como un fenómeno integral que articula motivaciones, experiencias académicas, trayectorias personales y condiciones contextuales (Oliver, 1980, 2010; Ryan y Deci, 2000b; Astin, 1999).

Asimismo, el presente estudio introduce una perspectiva innovadora al analizar la satisfacción desde la percepción de los egresados, quienes, al haber culminado su formación y enfrentado los desafíos del mundo laboral, ofrecen una visión más madura, crítica y reflexiva de la experiencia universitaria. De este modo, se considera fundamental examinar dicha complejidad y sus implicaciones en el contexto de la educación superior.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta general de investigación: ¿de qué manera se produce la satisfacción estudiantil del egresado de un programa de maestría en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios brindados por la universidad?

De conformidad con lo anterior, surgen las siguientes preguntas específicas: ¿cómo es la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las competencias adquiridas según factores de índole personal, profesional y

sociodemográfico?, ¿de qué modo se produce la satisfacción estudiantil del egresado de un programa de maestría en términos de las estrategias didácticas según factores de índole personal, profesional y sociodemográfico?, y ¿cómo se desarrolla en complejidad la facilidad de acceso y relaciones interpersonales con respecto a la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría?

Cabe precisar que, en el marco de esta investigación, la referencia a los servicios brindados por la universidad comprende los servicios de soporte académico, como tutorías, asesoría académica, biblioteca, plataformas virtuales y otros recursos institucionales que acompañan el proceso formativo (Aguer Ajang, 2016). Asimismo, la expresión “facilidad de acceso” se refiere tanto al acceso oportuno y adecuado a dichos servicios como a la posibilidad de interacción con los docentes y el personal administrativo, en concordancia con lo señalado por Astin (1999) respecto a la relevancia de la comunicación y la disponibilidad de los recursos para favorecer el involucramiento estudiantil. Como resultado, estos elementos configuran un componente central en la satisfacción de los egresados, puesto que integran dimensiones académicas y de soporte institucional que influyen directamente en su experiencia de aprendizaje.

En esta investigación, las categorías *facilidad de acceso* e *inclusión* se conciben como dimensiones diferenciadas y complementarias. La primera alude al acceso logístico y funcional a los servicios académicos y de soporte, así como a la posibilidad de interacción con docentes y personal administrativo. La segunda, en cambio, se refiere al trato equitativo y a las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del programa. Esta distinción resulta fundamental, dado que evita interpretaciones que asuman ambos conceptos como sinónimos.

En el caso particular del programa de maestría objeto de estudio, los estudiantes tuvieron la posibilidad de cursar su formación en modalidad presencial o virtual. Esta característica constituye un elemento clave para comprender la experiencia de aprendizaje, puesto que cada modalidad implica dinámicas diferenciadas de interacción, acompañamiento docente y acceso a los servicios de soporte institucional. Por tal motivo, en el marco teórico se incorpora un apartado específico (2.1.4) destinado al análisis de la satisfacción en entornos virtuales de aprendizaje.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría del ámbito de las ciencias sociales en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios brindados por la universidad.

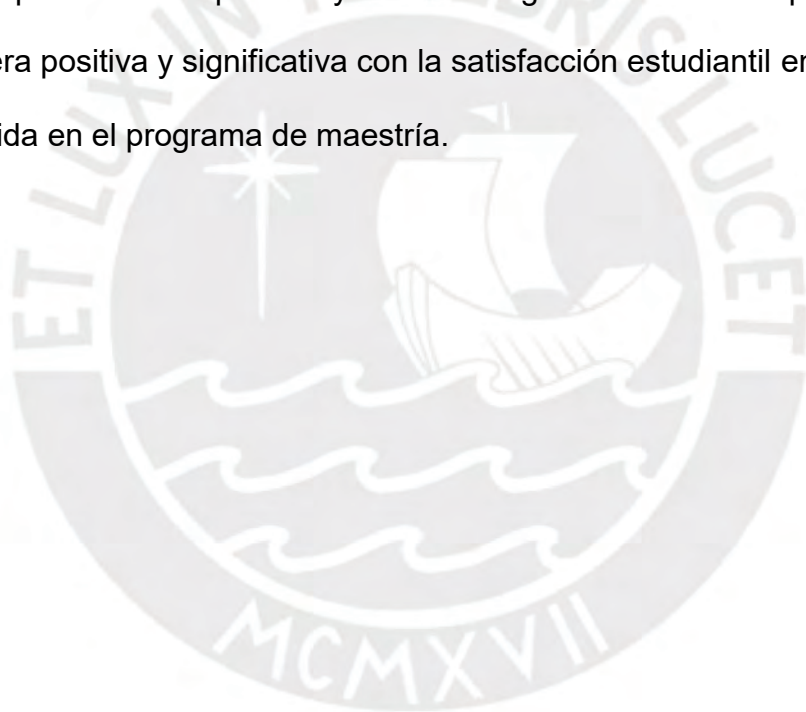
1.2.2. Objetivos específicos

1. Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las competencias adquiridas según variables de índole personal, profesional y sociodemográfica.
2. Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las estrategias didácticas según factores de índole personal, profesional y sociodemográfica.
3. Comprender la dimensión experiencia de aprendizaje en cuanto a la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría.

4. Comprender la dimensión experiencia de aprendizaje en relación con los servicios de soporte académico en cuanto a la satisfacción estudiantil de los egresados de maestría.
5. Comprender la dimensión facilidad de acceso y relaciones interpersonales en relación con la satisfacción estudiantil en los egresados de un programa de maestría.

1.3. Hipótesis de investigación

Se plantea como hipótesis central que una experiencia de aprendizaje integral, que articula las competencias adquiridas y las estrategias didácticas implementadas, se asocia de manera positiva y significativa con la satisfacción estudiantil en relación con la formación recibida en el programa de maestría.



Capítulo 2. Marco teórico-conceptual

Este marco teórico-conceptual se fundamenta en dos teorías centrales que sustentan el análisis de la satisfacción estudiantil: la TAD, propuesta por Ryan y Deci (1985), y la teoría del involucramiento, desarrollada por Astin (1999). Ahora bien, estas teorías ofrecen una perspectiva complementaria para entender cómo interactúan factores internos, como la motivación intrínseca y extrínseca, con factores externos, como el acceso y uso de servicios académicos y no académicos, para generar satisfacción en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la TAD plantea que la satisfacción surge del equilibrio entre la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante, al enfatizar el desarrollo integral tanto en los aspectos académicos como personales. Por otro lado, la teoría del involucramiento resalta que el grado de participación activa del estudiante en los recursos y servicios que ofrece la institución educativa influye directamente en su satisfacción.

Dicho esto, en los apartados siguientes se desarrollan estas teorías de manera diferenciada (2.1 y 2.2), para integrarlas en un marco conceptual articulado (2.3) que permite explicar la satisfacción como un fenómeno multidimensional, atravesado por motivaciones personales, experiencias académicas y recursos institucionales.

2.1. Teoría de la autodeterminación y su relevancia en la satisfacción estudiantil

La TAD, desarrollada por Ryan y Deci (1985), constituye una de las bases fundamentales de este marco teórico. Dicha teoría analiza la motivación humana y distingue entre la motivación intrínseca, impulsada por el interés y la satisfacción personal, y la motivación extrínseca, orientada hacia recompensas externas o al cumplimiento de exigencias (Ryan

y Deci, 1985, 2000a, 2000b; Vallerand, 1997). De acuerdo con la TAD, toda experiencia formativa se sustenta en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás (Ryan y Deci, 2000a, 2000b; Niemiec y Ryan, 2009; Jenó et al., 2018; Deci y Ryan, 2000).

En este marco teórico, la competencia se concibe como la percepción de eficacia personal frente a los desafíos académicos; es decir, como la necesidad psicológica de sentirse capaz y efectivo en las actividades propias de la formación (Ryan y Deci, 2000a; Niemiec y Ryan, 2009). Este concepto debe diferenciarse del uso del término competencias adquiridas presente en los objetivos de la investigación, donde se alude específicamente a los resultados formativos y profesionales.

En los programas de maestría, la autonomía se manifiesta en la posibilidad de elegir itinerarios académicos y autogestionar el propio proyecto formativo (Reeve, 2009; Vansteenkiste y Deci, 2020). La competencia se asocia con la percepción de eficacia frente a los desafíos académicos, reforzada por la retroalimentación y la adquisición de habilidades especializadas (Guay et al., 2010; Niemiec y Ryan, 2009); mientras que la relación se concreta en vínculos significativos con pares, docentes y actores institucionales, los cuales refuerzan el sentido de pertenencia y apoyo (Baumeister y Leary, 1995; Ryan y Powelson, 1991).

Cuando estas necesidades se satisfacen adecuadamente en el contexto educativo, los estudiantes desarrollan niveles más altos de motivación intrínseca, lo que a su vez favorece un involucramiento activo y sostenido en su proceso formativo (Jenó et al., 2018; Deci y Ryan, 2000). Esto permite comprender que la satisfacción estudiantil no constituye

únicamente un resultado académico, sino una experiencia integral que articula dimensiones personales, profesionales y relacionales (Ryan y Deci, 2020c).

Aplicada a egresados de maestría, la TAD explica que la satisfacción retrospectiva no depende exclusivamente de los resultados tangibles —como grados académicos o calificaciones—, sino también de la percepción de haber alcanzado autorrealización mediante un proceso equilibrado entre motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000a, 2020c). En este sentido, la satisfacción se configura como una construcción dinámica nutrida por factores internos y externos que interactúan de manera constante (Vallerand, 1997; Reiss, 2005).

Los factores externos, como el acompañamiento institucional y los servicios académicos y no académicos, median este proceso. Diversas investigaciones evidencian que la universidad influye activamente en la motivación al proveer condiciones que potencian la autonomía, la competencia y la interacción social (Karp, 2011; Galindo y Sheldon, 2012; Neal y Neal, 2013; Roth, Tobbell y O'Donnell, 2013; Veronneau et al., 2008). Este entorno de apoyo facilita que la motivación extrínseca se internalice, tornándose más autónoma y sostenible (Ryan y Deci, 2000a; Deci y Ryan, 2000).

Por tanto, esta investigación adopta la Teoría de la Autodeterminación como un marco que permite analizar de manera profunda y estructurada la configuración de la satisfacción estudiantil, superando aproximaciones meramente instrumentales y reconociendo la relevancia de las dimensiones emocionales, motivacionales y sociales en la experiencia educativa.

El núcleo de esta teoría radica en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relaciones sociales. La autonomía se refiere a la capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje (Reeve, 2009; Vansteenkiste y Deci, 2020). Un entorno que respeta y fomenta esta autonomía contribuye a que los estudiantes experimenten mayor satisfacción, al sentir que controlan su desarrollo académico y profesional. La competencia, por su parte, alude a la percepción de eficacia frente a los desafíos académicos (Niemic y Ryan, 2009; Guay et al., 2010). Para los estudiantes de maestría, esta necesidad se vincula estrechamente con la adquisición y aplicación de habilidades especializadas que les permitan desempeñarse exitosamente en su ámbito laboral.

Un programa de posgrado que ofrece retroalimentación oportuna, desafíos pertinentes y oportunidades para demostrar el dominio de saberes específicos fortalece esta percepción de competencia, impactando positivamente en la satisfacción con la formación recibida. Finalmente, las relaciones sociales implican establecer vínculos significativos con pares, docentes y actores institucionales (Baumeister y Leary, 1995; Ryan y Powelson, 1991). La interacción social de calidad en el entorno universitario contribuye al sentido de pertenencia y apoyo emocional, elementos esenciales para sostener la motivación a lo largo de un programa de alta exigencia como una maestría.

En el caso de los egresados, la valoración de su experiencia no se limita a los aprendizajes técnicos adquiridos, sino que también abarca la calidad de las relaciones establecidas, las redes de contacto generadas y el acompañamiento recibido durante su trayectoria académica. Cuando estas tres necesidades se satisfacen adecuadamente, se fomenta una motivación intrínseca que no solo mejora la calidad de la experiencia

educativa, sino que también consolida un sentimiento de satisfacción profunda y duradera respecto al proceso formativo (Ryan y Deci, 2020; Jeno et al., 2018).

De este modo, la Teoría de la Autodeterminación ofrece un marco conceptual sólido para interpretar la satisfacción estudiantil en programas de posgrado, entendida no como un resultado final, sino como una construcción dinámica que emerge de la interacción entre las características del entorno educativo y las necesidades psicológicas fundamentales del estudiante. En consonancia con esta teoría, Karp (2011) y Ryan y Deci (2000a) sostienen que la satisfacción estudiantil puede interpretarse como una interacción dinámica entre las expectativas previas del estudiante y la calidad percibida de los servicios académicos y no académicos ofrecidos por la institución.

Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un proceso integral que trasciende la simple adquisición de conocimientos para abarcar el desarrollo personal, profesional y actitudinal. De tal modo, estos autores destacan que los estudiantes de posgrado, en particular, buscan no solo alcanzar objetivos académicos (como obtener un título), sino también vivir una experiencia formativa significativa y transformadora.

En el contexto de los programas de posgrado, la TAD adquiere especial relevancia, dado que los estudiantes enfrentan retos particulares asociados con la combinación de responsabilidades académicas, laborales y personales. Según Ryan y Deci (1985), el proceso de satisfacción en la educación superior es cíclico: la motivación intrínseca impulsa el logro académico, mientras que los éxitos alcanzados refuerzan el interés y la motivación para continuar aprendiendo. Por otro lado, la motivación extrínseca, como la búsqueda de mejores oportunidades laborales o el reconocimiento profesional, también

desempeña un papel relevante, especialmente en las etapas iniciales del proceso educativo.

Este doble sistema motivacional (intrínseco y extrínseco) no opera de manera independiente, sino que interactúa dinámicamente a lo largo de la trayectoria académica. En las etapas iniciales, las razones extrínsecas suelen predominar como motor de ingreso y continuidad; sin embargo, a medida que los estudiantes avanzan y experimentan logros significativos, se fortalece la motivación intrínseca, asociada al interés genuino por aprender y al desarrollo personal (Vallerand, 1997; Ryan y Deci, 2000a). Esta transición progresiva refuerza el ciclo de satisfacción, dado que cada experiencia de éxito no solo cumple expectativas externas, sino que también satisface necesidades psicológicas internas, consolidando así una percepción más profunda y estable de autorrealización y satisfacción académica.

De conformidad con lo expuesto, esta investigación integra la TAD con el objeto de analizar cómo las instituciones educativas pueden diseñar estrategias que satisfagan las tres necesidades básicas y promuevan un equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca, de modo que la satisfacción se comprenda como un fenómeno multidimensional que articula logros académicos y desarrollo personal. En la misma línea, la literatura previa de Niemiec y Ryan (2009) y de Reeve (2012) muestra que la satisfacción estudiantil se vincula estrechamente con factores motivacionales que inciden en el compromiso académico y en la percepción de calidad de la experiencia formativa, tanto en pregrado como en posgrado.

Así, la sección 2.1 se organiza en cuatro apartados con el propósito de articular de manera clara los elementos que la TAD considera centrales para comprender la

satisfacción estudiantil. En primer lugar, se aborda la motivación como dimensión esencial de la experiencia de aprendizaje. En segundo lugar, se analiza la motivación extrínseca desde los factores externos que inciden en la experiencia educativa. En tercer lugar, se examinan los aspectos académicos vinculados a las estrategias didácticas y, finalmente, se incluyen los aportes específicos relacionados con entornos virtuales de aprendizaje. Cabe señalar que esta subdivisión responde a la necesidad de establecer coherencia entre los problemas y objetivos de la investigación, los cuales consideran tanto la dimensión motivacional, como las condiciones externas e instituciones que determinan la experiencia de los estudiantes de maestría.

2.1.1. Motivación del estudiante en el marco de la teoría de la autodeterminación

El proceso educativo es complejo, y la satisfacción del estudiante resulta de la convergencia de factores académicos e institucionales con condicionantes personales y sociales (Tinto, 1993; Astin, 1999). Más allá del logro estrictamente académico, la satisfacción se configura como un fenómeno multidimensional que abarca el desarrollo personal, el sentido de pertenencia y el bienestar en la vida universitaria (Oliver, 2010; Douglas y Douglas, 2006; Baumeister y Leary, 1995; Ryan y Deci, 2000a). En esta línea, investigaciones recientes han abordado la relación entre satisfacción y contexto desde diversas perspectivas y muestras (Gahona et al., 2020; Tomás y Gutiérrez, 2019; Vásquez y López, 2019; Orbegoso, 2016; Del Valle et al., 2020; Vergara et al., 2019; Froment et al., 2023).

Tal como se precisó en el apartado anterior, en la TAD la competencia se entiende como la necesidad psicológica de sentirse eficaz y capaz frente a los desafíos del proceso formativo, lo cual la diferencia del concepto de *competencias adquiridas*.

En el presente estudio, la expresión *competencias adquiridas* alude a las competencias específicas del perfil de egreso evaluadas en el instrumento, organizadas en tres ámbitos: profesional, personal y ético. Su operacionalización se presenta más adelante, en la Tabla 12 y en la Matriz de Consistencia (Anexo 1), donde se detallan diez indicadores, tales como adaptación al cambio, habilidades interpersonales, ética en las funciones, responsabilidad social y liderazgo estratégico, coherentes con la medición cuantitativa aplicada.

La TAD (Ryan y Deci, 1985) sostiene que la motivación intrínseca es un elemento clave en la experiencia educativa y la satisfacción. Hallazgos recientes refuerzan el papel de la autonomía, la competencia y la relación social en el compromiso y la valoración de la formación (Müller et al., 2021; Lynch et al., 2018; Martinek et al., 2021; Kaiser et al., 2020). Existe una relación interdependiente entre motivación, involucramiento, desempeño y satisfacción: a mayor motivación, mayor interés y profundidad en el aprendizaje; y con mejores desempeños, mayor percepción de satisfacción. Es decir, la motivación y el desempeño académico se relacionan de manera recíproca: a mayor motivación, mayor interés en el aprendizaje, y a mayor interés, mejor desempeño académico. Como resultado de este proceso, el estudiante experimenta un mayor nivel de satisfacción.

En otras palabras, un estudiante motivado, al final de esta secuencia o red de relaciones causales, tiende a sentirse más satisfecho con su formación. Esta satisfacción no solo se deriva del éxito académico, sino también del grado de integración con su entorno y del desarrollo de actitudes que favorecen su aprendizaje (Deci y Ryan, 1985; Deci, 1971, 1975; Ryan y Deci, 2000a).

Dos precisiones resultan necesarias. En primer lugar, aunque la TAD reconoce la importancia del rendimiento, su foco trasciende el logro académico e integra el desarrollo personal como condición para aprendizajes significativos y sostenibles; ambas dimensiones se interrelacionan (Ryan y Deci, 2000a). En segundo lugar, el interés intrínseco no emerge de forma aislada, sino que requiere un entorno social que lo favorezca. La retroalimentación positiva, el apoyo emocional, el reconocimiento y la asignación de tareas con un nivel de desafío óptimo median la transición desde motivos externos hacia regulaciones más autónomas (Ryan y Deci, 1985, 2000a; Deci y Ryan, 2000).

A partir de estas consideraciones, resulta evidente que el entorno educativo desempeña un rol decisivo en la configuración de la motivación y la satisfacción del estudiante. Por tal motivo, no se trata únicamente de proveer contenidos académicos de calidad, sino de construir condiciones que fomenten la autonomía, fortalezcan la percepción de competencia y faciliten relaciones significativas. En esa medida, los espacios de mentoría y acompañamiento, formales o espontáneos, integran dimensiones actitudinales, emocionales y motivacionales que impactan en motivación y satisfacción, y, por tanto, en el aprendizaje (Jeno et al., 2018; Hagenauer et al., 2018; Reeve, 2012; Chiu, 2022). En consecuencia, esta doble naturaleza, académica y socioemocional, explica su eficacia para el desarrollo del estudiante.

Históricamente, la TAD se nutre de la psicología humanista (Maslow, 1943; Rogers, 1961) y se articula con marcos motivacionales que relacionan metas, expectativas y logros (Vallerand, 1997). En términos causales, se han planteado tanto relaciones unidireccionales, en las que la motivación impulsa el logro, como procesos cíclicos de

retroalimentación entre motivación, éxito y satisfacción (Weiner, 1995; Wigfield y Wagner, 2007). Asimismo, fuentes externas pueden detonar la motivación y reforzar la autoeficacia, como ocurre con las experiencias de éxito (Bandura, 1997; Dweck, 2006, 2010; Christensen et al., 2008).

En el marco de la TAD, la Psychological Needs Satisfaction (PNS), o satisfacción de necesidades psicológicas básicas, no constituye una teoría independiente, sino el núcleo conceptual de la Teoría de la Autodeterminación. Al respecto, esta plantea que el bienestar y la motivación autodeterminada dependen de la satisfacción de tres necesidades fundamentales: autonomía (tener control sobre las propias decisiones), competencia (sentirse capaz y eficaz en las actividades) y relación (establecer vínculos significativos con otros). Por lo tanto, cuando dichas necesidades se satisfacen, los estudiantes incrementan su motivación intrínseca y su compromiso con el aprendizaje, lo que impacta directamente en la satisfacción con la experiencia educativa (Deci y Ryan, 2000; Jenő et al., 2018; Vallerand, 1997).

Como base histórico-conceptual, la teoría de Maslow aporta la idea de jerarquías de necesidades que orientan la conducta y la satisfacción del sujeto, estructuradas en niveles que articulan deseos y motivos (Rojas et al., 2023). En coherencia con ello, la literatura sobre motivación y logro ha descrito tanto un enfoque causal unidireccional, en el cual la motivación conduce al logro, como dinámicas cíclicas de retroalimentación entre motivación, logro y satisfacción (Weiner, 1995; Wigfield y Wagner, 2007).

En algunos casos, la motivación inicial puede no ser completamente intrínseca, dado que factores externos pueden influir en el aprendizaje y en la percepción del éxito (Dweck, 2006, 2010; Bandura, 1997; Christensen et al., 2008). Por ejemplo, un estudiante que

recibe una calificación positiva en un trabajo grupal, aún con participación limitada, puede desarrollar motivación al verse expuesto a un proceso exitoso. Este tipo de experiencias refuerzan la autoeficacia (Bandura, 1997) y pueden fomentar un mayor compromiso en actividades posteriores.

Por ello, la satisfacción conviene mirarla en su temporalidad (curso, ciclo, programa); verbigracia, en horizontes largos intervienen más elementos curriculares y contextuales. Asimismo, el hilo conductor es la motivación, fruto del diálogo constante entre factores internos (intereses, metas, expectativas) y externos (recursos, clima y relaciones), que se fortalece o debilita según el contexto y las oportunidades que el estudiante perciba a lo largo de su trayectoria.

En esa línea, Ryan y Deci (2000) subrayan el papel de la institución para generar motivación. Desde una concepción cíclica de la motivación, se expone que brindar espacios y facilidades incrementa el compromiso del estudiante con su formación (Karp, 2011). Dado que la motivación no es exclusivamente interna, el apoyo institucional puede facilitar la internacionalización de regulaciones externas hacia formas más autónomas y sostenibles (Ryan y Deci, 2000a; Ryan y Deci, 2000). En tal sentido, este proceso de internacionalización se asocia con el compromiso y la persistencia académica (Galindo y Sheldon, 2012; Karp, 2011; Neal y Neal, 2013; Roth, Tobbell y O'Donnell, 2013; Veronneau et al., 2008). Aunado a esto, las condiciones personales influyen en la motivación: entorno familiar, situación socioeconómica, disponibilidad tecnológica, apoyo emocional y trayectorias laborales previas modulan cómo el estudiante afronta su formación (Howe y Strauss, 2008).

2.1.2. Satisfacción desde factores externos: Motivación extrínseca en el entorno educativo

Con relación a lo indicado, existen factores externos directamente vinculados con la universidad que influyen en la motivación del estudiante. Aunque los estudiantes reconocen qué los motiva, dichos aspectos no son definidos exclusivamente por ellos: las calificaciones, la obtención de diplomas o la inserción laboral forman parte de una dinámica institucional en la que la universidad interviene activamente (Karp y Bork, 2012). De acuerdo con lo anterior, se arguye que esta idea se alinea con Erickson (1980), quien concibe la motivación como un proceso cíclico de interacción continua entre institución y estudiante, con impactos recíprocos (Schweitzer, 2019).

Para precisar qué motivaciones intervienen y cómo se generan, desde la TAD puede establecerse un diálogo con la teoría del contenido de logro (Adams, 1965). Los logros intrínsecos –como la autonomía y el desarrollo personal– y los logros extrínsecos –como las buenas calificaciones o la empleabilidad– coexisten y responden a necesidades distintas, aunque complementarias (Kasser y Ryan, 1996; Vansteenkiste et al., 2010; Mitchell et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2004, 2010; Nauta, 2007; Brown, 2016).

En este sentido, la TAD resulta relevante para comprender el impacto académico y actitudinal de la motivación, dado que la formación contemporánea se concibe como un proceso integral en el que el entorno de aprendizaje condiciona el interés intrínseco (Kahu y Nelson, 2018). En consecuencia, la satisfacción estudiantil se vincula estrechamente con la autodeterminación, fortalecida por experiencias que atienden las necesidades individuales del estudiante.

La evidencia empírica coincide en que la motivación y la satisfacción se refuerzan mutuamente: una mayor motivación se asocia con un mayor bienestar y con una mayor retención estudiantil (Nowell, 2017; Chong y Ahmed, 2015). A la luz de lo señalado, esto se explica porque el comportamiento del estudiante está influido por la motivación autónoma y por factores externos (personas o ambientes) que inciden en su sensación de plenitud personal y en sus relaciones interpersonales (Chong y Ahmed, 2015).

Para profundizar en cómo se articula esta relación, Hsiu-Chin y Huan-Sheng (2015) hallaron que ajustar el currículo de los cursos considerando las necesidades del estudiante incrementa la satisfacción; sin embargo, ello no garantiza por sí mismo un aprendizaje profundo. En efecto, este carácter relacional resulta coherente con el impacto recíproco entre estudiante e institución (Schweitzer, 2019). En la misma línea, Nowell (2017) subraya que la motivación influye en el bienestar emocional, mientras que Yoo y Marshall (2021) evidencian que una mayor motivación se asocia con un aumento de la confianza. Aun así, la motivación y la satisfacción no siempre se traducen en mejores resultados objetivos (Ryan y Deci, 2000a; Deci y Ryan, 2000; Jenó et al., 2018).

En esta investigación, el propósito no es medir el desempeño, sino comprender la satisfacción como un resultado emergente de un proceso formativo complejo (académico, personal y social) que los egresados reconstruyen retrospectivamente. En este marco, la motivación posibilita el logro, y tanto la externa como la interna pueden funcionar como predictores (Walker et al., 2024; Konrad et al., 2007) dentro de un proceso cíclico de retroalimentación (Perna, 2005).

En ese sentido, resulta pertinente profundizar en el vínculo entre motivación y satisfacción, dado que dicha relación no siempre se presenta de manera lineal ni

homogénea. Reiss (2005) señala una de las principales críticas a la TAD: su limitada atención a la motivación externa, tradicionalmente asociada a perspectivas conductistas. En respuesta a ello, diversos autores proponen articular la TAD con la teoría del intercambio social, la cual resalta la naturaleza interactiva y dinámica de la motivación, entendida no como un fenómeno aislado, sino como un proceso en el que intervienen necesidades, expectativas y contextos específicos. Desde esta óptica, la distinción entre motivación y amotivación se torna más difusa, dado que ambas dimensiones se afectan mutuamente según las condiciones del entorno y los objetivos del estudiante.

Bajo esta perspectiva, la motivación debe entenderse como un proceso cíclico de retroalimentación continua entre factores internos y externos. Dicho de otro modo, la motivación intrínseca y la extrínseca no constituyen entidades separadas, sino dimensiones interdependientes dentro de un mismo sistema de aprendizaje. En este marco, lo que realmente se observa es la interacción constante entre ambas, que repercute en la experiencia formativa, en el logro académico y, en consecuencia, en la satisfacción del estudiante.

Ahora bien, cabe preguntarse si esta relación es siempre directa: ¿puede un estudiante aprender sin sentirse satisfecho? La respuesta no es concluyente. Aunque la satisfacción suele acompañar el aprendizaje, existen casos en los que este puede producirse sin que el estudiante experimente bienestar, debido a factores como la presión académica, el estrés o la falta de coherencia entre sus expectativas y la metodología empleada.

Las propuestas teóricas revisadas resultan valiosas porque amplían la comprensión de la TAD al situar al individuo como un ser social cuya motivación se configura en interacción con los otros. Esta perspectiva refuerza la relevancia de la TAD para analizar

la complejidad de la satisfacción estudiantil y evidencia que ciertos elementos tradicionalmente considerados externos también pueden tener una dimensión interna. Por ejemplo, Reiss (2005) identifica la empleabilidad como un factor externo que incide en la motivación del estudiante. A primera vista, este aspecto no debería determinar su interés por formarse, dado que el aprendizaje, en principio, debería impulsarse por la vocación o el deseo de conocimiento. Sin embargo, un examen más profundo revela que el desarrollo integral no se limita al ámbito académico, sino que incluye dimensiones económicas, sociales y personales. En este sentido, la búsqueda de plenitud del estudiante implica tanto la adquisición de saberes como la posibilidad de aplicarlos en un contexto laboral que le garantice estabilidad y proyección profesional.

Uno de los objetivos de este marco teórico-conceptual ha sido identificar qué dimensiones deben priorizarse para evaluar adecuadamente la satisfacción estudiantil. En esa medida, se consideraron diversas perspectivas: una centrada en los aspectos académicos, otra que integra los servicios académicos y no académicos, y una tercera que aborda la satisfacción desde un enfoque intrínseco, sin atender factores externos.

Si bien la investigación opta por priorizar ciertos componentes, ello no significa la exclusión total de los demás. La satisfacción estudiantil es un fenómeno multidimensional que no puede analizarse de forma aislada, pues surge de la interacción constante entre variables internas y externas. Desde esta mirada, la TAD ofrece un marco integrador que permite comprender la satisfacción como un proceso global e interdependiente. Así, el análisis no se restringe a los aspectos académicos, dado que los factores no académicos desempeñan un papel esencial al potenciar la experiencia educativa y al generar las condiciones necesarias para su desarrollo efectivo.

2.1.3. Satisfacción por aspectos académicos: estrategias didácticas

En la literatura sobre satisfacción estudiantil se emplean distintos conceptos para referirse a la manera en que los docentes conducen la enseñanza, como estilos de enseñanza, métodos, modelos o estrategias didácticas. Cabe indicar que estos términos no son equivalentes en sentido estricto, porque cada uno responde a enfoques pedagógicos distintos en la literatura. Sin embargo, en el presente estudio se ha optado por utilizar la categoría estrategias didácticas, en coherencia con los objetivos y resultados de la investigación, entendiendo que integra de forma amplia las distintas decisiones pedagógicas que configuran la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de posgrado.

En esta línea, el estudio de Chong y Ahmed (2015) resulta particularmente relevante, ya que analiza cómo las estrategias didácticas y los servicios académicos influyen en la satisfacción estudiantil desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Los autores evidencian que la calidad educativa no depende solo de los recursos institucionales, sino también de las prácticas docentes que fomentan la autonomía, la competencia y las relaciones significativas en el aula, elementos que inciden directamente en la motivación intrínseca y la satisfacción del estudiante. En ese sentido, valorar la experiencia estudiantil permite comprender de manera más integral cómo los procesos de enseñanza y las condiciones ofrecidas por la universidad se articulan para generar bienestar y compromiso académico.

De los diferentes aspectos que influyen en la satisfacción estudiantil, las estrategias didácticas cumplen un papel clave. Según Ryan y Deci (1985), los enfoques pedagógicos que fomentan la autonomía, la competencia y la conexión social fortalecen la motivación

intrínseca del estudiante, lo que a su vez mejora su desempeño académico y su nivel de satisfacción. En otras palabras, cuando los estudiantes perciben que el método de enseñanza les permite participar activamente, desarrollar habilidades y establecer vínculos con sus docentes y compañeros, su motivación aumenta, lo que impacta de manera positiva en su experiencia de aprendizaje y en su percepción de satisfacción.

A su vez, el nivel de profundidad en el aprendizaje también se relaciona con la motivación del estudiante. Aquellos con una mayor motivación suelen desarrollar procesos de aprendizaje más profundos, lo que les permite asimilar de manera significativa los contenidos y relacionarlos con su desarrollo profesional y personal. Por consiguiente, esto sugiere que, para garantizar un proceso educativo inclusivo y efectivo, es necesario diversificar las estrategias didácticas y adaptarlas a las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.

Desde la teoría del involucramiento de Astin (1999), se plantea que la satisfacción estudiantil está directamente vinculada con la participación continua en el proceso educativo. En este sentido, los docentes deben implementar estrategias didácticas y crear entornos adecuados que faciliten el desarrollo académico de los estudiantes (Trellez, 2020; Surdez et al., 2018; Mireles y García, 2022; Montes de Oca Serpa et al., 2023). Sin embargo, esto implica el uso de metodologías que favorezcan tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo, lo que incentiva un entorno en el que los estudiantes se sientan comprometidos y motivados a explorar su formación de manera integral.

En este sentido, los ambientes de aprendizaje diseñados para fomentar la motivación intrínseca tienen un rol fundamental. Por ejemplo, la provisión de un estilo de enseñanza

basado en la autonomía y la inclusión de actividades atractivas y significativas, como lo señalan Filak y Nicolini (2018), contribuyen directamente al bienestar estudiantil. Como resultado, esto abre el camino para otros tipos de aspectos que pueden ser determinantes para alcanzar la satisfacción. Del mismo modo, según Rust (2002) y Baeten et al. (2013), el ambiente de aprendizaje no solo influye en la motivación del estudiante, sino también en su compromiso emocional, cognitivo y comportamental.

Este primer elemento analizado, las estrategias didácticas, abrió el camino para otros factores que pueden ser determinantes en la satisfacción estudiantil. Entre ellos, se destacó la modalidad de estudios y la enseñanza virtual en el contexto de COVID-19. Sobre el primero, Filak y Nicolini (2018) señalan que factores ambientales, como la modalidad de estudios, influyen en la manera en que los estudiantes desarrollan su motivación intrínseca, lo que posteriormente impacta en su desempeño académico y su satisfacción. En relación con lo anterior, Arrieta y Avolio (2021) indican que la enseñanza virtual presenta ciertos elementos valorados positivamente por los estudiantes, como la facilidad de acceso remoto y la eliminación de barreras logísticas asociadas a la presencialidad, como el uso del transporte y los tiempos de desplazamiento. No obstante, una vez inmersos en la experiencia virtual, muchos alumnos identificaron dificultades relacionadas con la conectividad, tanto de parte del docente como de los propios estudiantes. Estas interrupciones técnicas generaron limitaciones en el desarrollo completo de las actividades académicas, lo que afectó así la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, este tipo de experiencias puede tener un impacto negativo en la percepción de la calidad del servicio universitario, dado que los estudiantes tienden a centrarse más en la forma en que reciben el servicio educativo que en los

contenidos o servicios ofrecidos en sí mismos (Arrieta y Avolio, 2021; Arrieta y Avolio, 2020; Arrieta, 2015).

En este sentido, personalizar los modelos de enseñanza implica adaptar las metodologías pedagógicas a las necesidades, ritmos de aprendizaje y contextos de los estudiantes. Cabe mencionar que esto puede lograrse mediante estrategias como la implementación de modalidades híbridas, la flexibilización de horarios, el uso de herramientas digitales interactivas y la posibilidad de acceder a materiales de aprendizaje de manera asincrónica.

Asimismo, estas medidas permitieron reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni bajo las mismas condiciones, por lo que resulta fundamental que las universidades implementen modelos más flexibles e inclusivos, lo que posibilita que cada estudiante tenga la oportunidad de comprometerse con su aprendizaje de la forma que mejor se ajuste a sus circunstancias. Lo anterior subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior no solo diversifiquen las modalidades de enseñanza que ofrecen (presencial, virtual o híbrida), sino que también adapten sus metodologías de evaluación y estrategias de acompañamiento académico. De este modo, es posible garantizar que cada estudiante desarrolle su máximo potencial, independientemente de su contexto particular.

2.1.4. Satisfacción en entornos virtuales de aprendizaje

Al centrarse en el aprendizaje en línea, diversos autores –Filak y Nicolini (2018), Chen y Jang (2010) y Xie et al. (2006) – han señalado que la TAD se ha explorado escasamente en el ámbito de la educación virtual, a pesar de que sus tres principios fundamentales (autonomía, competencia y conexión) desempeñan un papel determinante en la

motivación y el compromiso de los estudiantes en estos entornos. Según estos estudios, el aprendizaje virtual puede potenciar el sentido de autonomía, al permitir que los estudiantes gestionen su propio ritmo de estudio; sin embargo, este beneficio se ve limitado cuando el diseño pedagógico no promueve la interacción con docentes y compañeros o cuando existen dificultades en el acceso a los recursos educativos.

Los hallazgos de dichas investigaciones coinciden en que, tanto en contextos presenciales como virtuales, la satisfacción estudiantil está estrechamente vinculada con el disfrute y la motivación experimentados durante el proceso formativo. En este sentido, una educación centrada en el estudiante que combine estrategias pedagógicas diversificadas, acceso a recursos interactivos y apoyo institucional constante resulta esencial para fortalecer la satisfacción en entornos virtuales (Kahu y Nelson, 2018; Sun et al., 2008).

Entre los aportes recientes, el estudio de Chiu (2022) resulta especialmente relevante al analizar el involucramiento estudiantil durante la pandemia de COVID-19 desde los postulados de la TAD. Su investigación demuestra que el entorno virtual puede tanto fortalecer como debilitar la motivación del estudiante, dependiendo de la estructura del curso, las metodologías empleadas y el grado de acompañamiento institucional. En particular, Chiu (2022) advierte que la falta de interacción en la educación virtual afecta la percepción de conexión, disminuyendo el compromiso y el bienestar. A partir de estos hallazgos, se evidencia que el contexto de emergencia sanitaria acentuó los desafíos en la salud mental del estudiantado, incrementando la necesidad de desarrollar competencias como la autorregulación, la motivación intrínseca y la resiliencia emocional (Singh et al., 2020; Chen y Jang, 2010; Chiu y Hew, 2018). Así, Chiu (2022) sostiene que

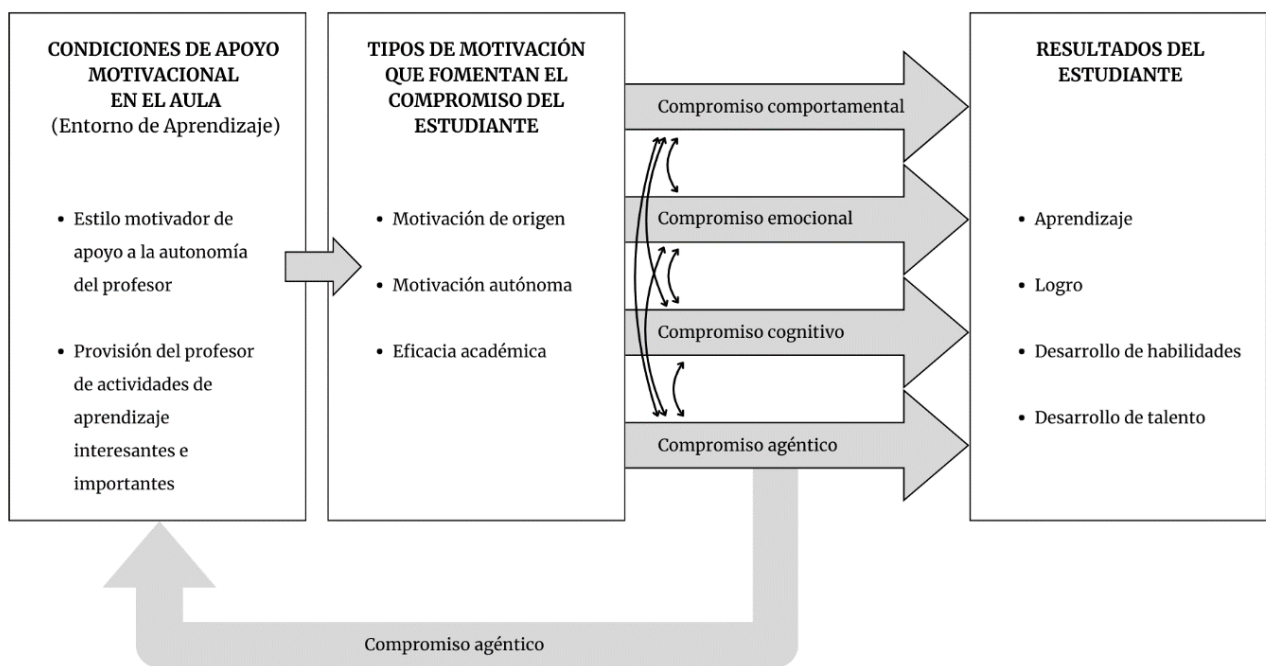
los tres elementos clave de la TAD (autonomía, competencia y conexión) son determinantes para el éxito académico y la satisfacción estudiantil; su ausencia, en cambio, puede generar desmotivación, aislamiento y dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En esta misma línea, el trabajo de Reeve (2012) introduce cuatro dimensiones interrelacionadas que resultan cruciales para el compromiso estudiantil: el compromiso comportamental (participación activa en las actividades académicas), el emocional (grado de interés y disfrute en el proceso de aprendizaje), el cognitivo (esfuerzo por comprender y aplicar los conocimientos) y el agéntico (capacidad del estudiante para tomar iniciativa en su proceso formativo). Estas dimensiones permiten comprender que la motivación y la satisfacción en entornos virtuales dependen tanto del diseño pedagógico como del acompañamiento institucional y la calidad de la interacción con los docentes y compañeros.

Por ello, se considera fundamental que las universidades implementen estrategias que fomenten la participación activa del estudiante, fortalezcan su sentido de pertenencia y promuevan un ambiente de aprendizaje que atienda sus necesidades individuales. Este enfoque se representa en la Figura 1, donde se ilustra la relación entre las condiciones de apoyo motivacional en el aula, los distintos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) y el nivel de compromiso estudiantil. En dicha figura se observa cómo estos elementos interactúan para influir en la satisfacción y los resultados académicos, destacando la relevancia del diseño pedagógico y del entorno institucional en la experiencia formativa.

El análisis comparado de Reeve (2012) y Chiu (2022) subraya, además, el papel del docente como mediador esencial. En los entornos virtuales, el profesor debe asumir un rol más activo como mentor y facilitador, capaz de crear condiciones de aprendizaje que potencien la motivación. Sobre esta base, Chiu (2022) profundiza en la idea de que el cuidado del estudiante (entendido como acompañamiento psicopedagógico y no solo académico) constituye un factor determinante para fortalecer la autonomía, el desarrollo personal y las competencias clave que sustentan una formación integral.

Figura 1
Motivación y resultados de aprendizaje



Nota. Adaptado de *Online student engagement: Opportunities and challenges* por T. K. Chiu, 2022, *Educational Technology Research and Development*; y de *A self-determination theory perspective on student engagement*, por J. Reeve, 2012, en *Handbook of Research on Student Engagement* (S. L. Christenson et al. Eds.).

En este sentido, el rol del docente cobra mayor relevancia en el contexto de la educación virtual y los modelos híbridos, donde los estudiantes requieren un acompañamiento integral que trascienda lo puramente académico. Por lo tanto, a través de este apoyo continuo durante todo el proceso de aprendizaje, el docente contribuye a que el estudiante alcance sus objetivos de formación y, en consecuencia, experimente una mayor satisfacción con el servicio educativo recibido (Chiu et al., 2021).

A partir de estas premisas, Chiu (2022) desarrolla un modelo en el que el apoyo constante y la asesoría del docente desempeñan un papel central, al destacar la importancia del desarrollo actitudinal como base para el éxito académico. En este enfoque, la dimensión académica solo puede consolidarse de manera efectiva si primero se fortalecen las actitudes y competencias socioemocionales del estudiante.

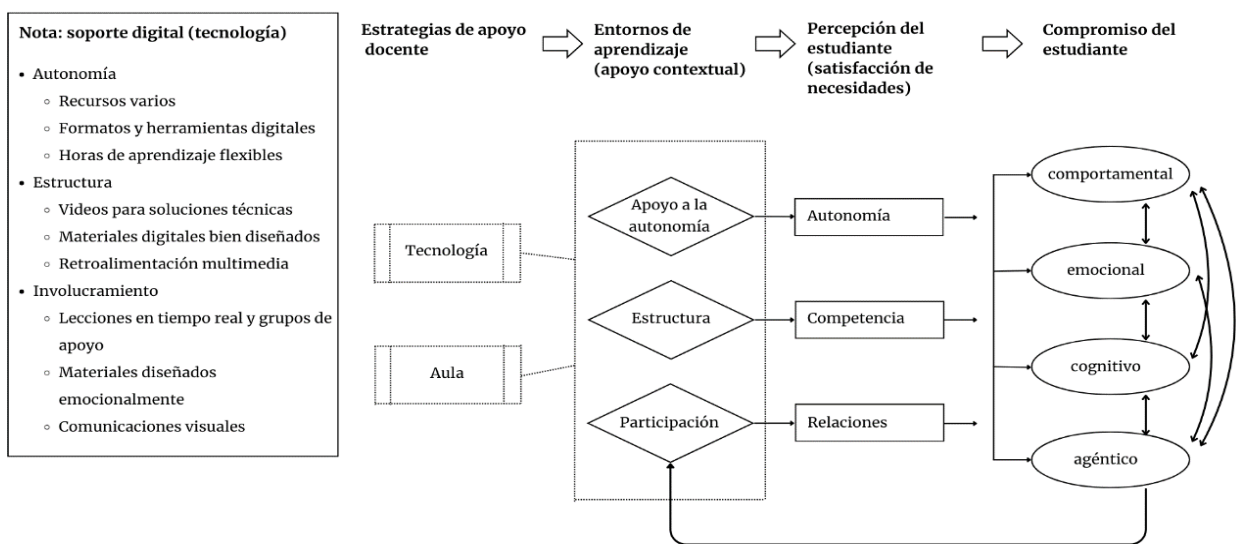
Este planteamiento se representó en la Figura 2, donde se resaltó el papel fundamental del apoyo docente en la motivación y satisfacción estudiantil. En este modelo, se enfatizó que la interacción entre el acompañamiento del docente y el desarrollo actitudinal del estudiante influye directamente en su desempeño académico y bienestar general.

Por otro lado, el estudio de Chiu (2022) evidenció dos hallazgos relevantes. En primer lugar, el ambiente educativo (ya sea presencial o virtual) desempeña un papel fundamental en la motivación del estudiante, al mediar factores como la calidad de la interacción y los recursos disponibles. En segundo lugar, ante los nuevos contextos y desafíos, el docente adquiere un rol cada vez más activo en el proceso formativo. Este planteamiento se relaciona con el trabajo de Adi Badiozaman et al. (2020), quienes sostienen que el involucramiento del estudiante depende de su motivación, de la calidad

de la enseñanza y del entorno de aprendizaje. En consecuencia, para promover la participación activa del estudiante, es necesario fortalecer su autonomía y motivación mediante un diseño pedagógico que estimule tanto la autodeterminación como el compromiso académico.

Figura 2

Modelo de involucramiento en la modalidad virtual



Nota. Adaptado de *Online student engagement: Opportunities and challenges*, por T. K. Chiu, 2022, *Educational Technology Research and Development*.

De acuerdo con Tomás y Gutiérrez (2019) y Kahu y Nelson (2018), la motivación no surge de manera aislada, sino que se construye a partir de la interacción entre el estudiante, su entorno y el tipo de enseñanza recibida. Por lo tanto, para alcanzar el aprendizaje y la satisfacción, resulta esencial que el contexto educativo favorezca y potencie dicha interacción. Como se ha señalado previamente, la motivación se desarrolla a través de un proceso cíclico, en el que factores internos y externos se retroalimentan de forma constante.

En este sentido, tanto el tipo de enseñanza como el ambiente de aprendizaje influyen de manera significativa en los logros académicos y personales del estudiante. Ahora bien, esto se evidencia en la reformulación de la teoría de Ryan y Deci (2020a), quienes analizan cómo las motivaciones intrínsecas y extrínsecas inciden en el desarrollo del aprendizaje y en la satisfacción del estudiante en distintos entornos educativos. Su modelo representa la interacción entre ambos tipos de motivación mediante un continuo motivacional que describe el tránsito desde la amotivación hacia una regulación intrínseca más autónoma. En dicho proceso, factores externos –como el apoyo docente y las políticas institucionales– se transforman progresivamente en factores internos que fortalecen el sentido de logro del estudiante.

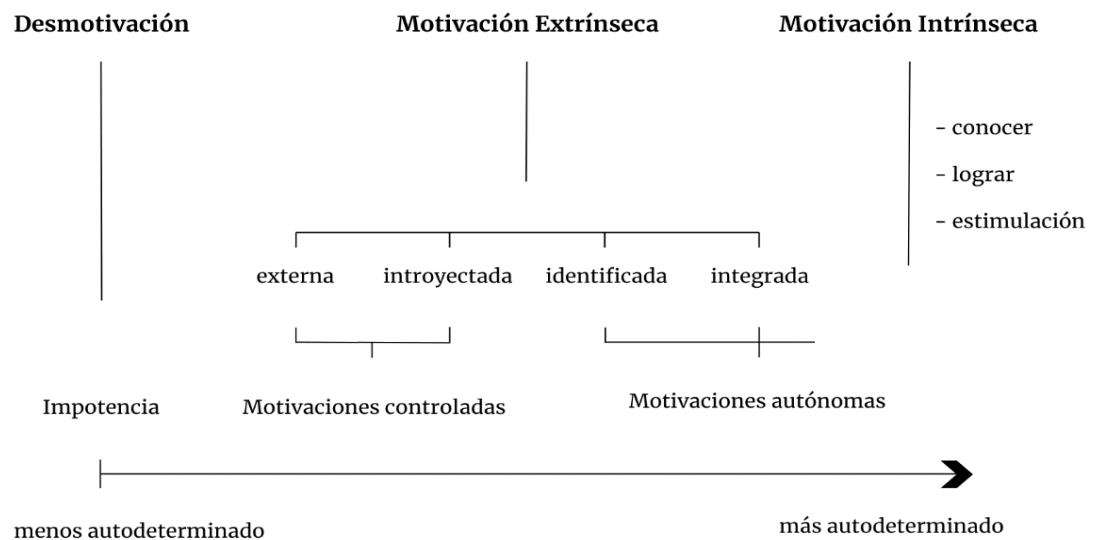
La Figura 3 ilustra esta dinámica del continuo motivacional, mostrando cómo los diferentes tipos de motivación interactúan para favorecer un desarrollo integral del estudiante. En consonancia con los autores mencionados, no se considera que cada espacio motivacional deba entenderse como independiente ni que uno determine causalmente al otro. Por el contrario, ambos –lo interno y lo externo– se integran y conforman un mismo proceso cuyo propósito es promover una motivación sostenida que conduzca al desarrollo pleno del estudiante.

El logro de dicho desarrollo, junto con la percepción subjetiva de haber alcanzado ese crecimiento, genera una satisfacción global respecto al proceso educativo y al servicio recibido. Si la interacción entre los factores externos e internos logra consolidar una motivación intrínseca sólida, se alcanzará una regulación autónoma en etapas posteriores. Por consiguiente, se determinó que esta regulación potencia el interés, el disfrute de la experiencia y, en última instancia, la satisfacción del estudiante (Ryan y

Deci, 2000b). Este proceso se representó en la Figura 3, donde se expuso el continuo motivacional propuesto por la TAD.

Figura 3

El continuo motivacional de la teoría de la autodeterminación



Nota. Adaptado de *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, por R.M. Ryan y E.L. Deci, 2020, *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Las figuras presentadas (Figura 1, Figura 2 y Figura 3) integraron elementos relacionados tanto con la formación presencial como con la formación virtual. En ese sentido, se evidenció que, si bien la satisfacción estudiantil comparte en ambas modalidades factores comunes, como la motivación intrínseca, el apoyo docente, la claridad de los objetivos académicos y la percepción de competencia, existen diferencias en la forma en que dichos factores se experimentan. Aunado a esto, en la educación presencial, el sentido

de pertenencia institucional y la calidad de las interacciones cara a cara suelen desempeñar un papel protagónico.

Por el contrario, en la educación virtual, la percepción de accesibilidad tecnológica, la autonomía en la gestión del aprendizaje y el soporte institucional remoto adquieren una relevancia superior. En consecuencia, estas particularidades deben considerarse para comprender de manera más completa la configuración de la satisfacción estudiantil en contextos educativos diversos (Ryan y Deci, 2000a; Chiu, 2022; Reeve, 2012).

2.2. Satisfacción como fenómeno totalizador e individualizado: el rol del involucramiento

Uno de los principales desafíos que enfrentan los investigadores al analizar la satisfacción en la educación superior radica en su doble naturaleza: se trata de un fenómeno que pretende abarcar la totalidad de los individuos con sus diversas características, pero que, al mismo tiempo, debe reconocer las necesidades y particularidades de cada sujeto. Como consecuencia, esta condición dual genera tensiones en las políticas educativas, las cuales buscan ser integradoras sin perder su capacidad de adaptación.

En el caso de la satisfacción estudiantil, resultó evidente que, aunque los estudiantes de una misma carrera o institución comparten un perfil general, cada uno posee experiencias y motivaciones singulares, vinculadas tanto con su estilo de aprendizaje como con la manera en que se relaciona con su entorno académico y social. En este sentido, se arguyó que comprender cómo la satisfacción puede abordarse de manera simultánea, totalizadora e individualizada es esencial para responder a las expectativas colectivas y, a la vez, atender las necesidades particulares. Desde esta perspectiva, el involucramiento

del estudiante se erigió como un eje fundamental, puesto que permite que las dimensiones generales y específicas del fenómeno sean gestionadas de forma efectiva dentro de las instituciones educativas.

En este marco, la teoría del involucramiento (Astin, 1999) resultó especialmente pertinente, puesto que se relaciona directamente con la satisfacción estudiantil al plantear que la participación del estudiante en la vida universitaria depende del grado de compromiso con su formación y del uso que hace de los recursos y servicios que la institución le ofrece. En este sentido, se subrayó que el involucramiento no se limita a la cantidad o calidad del servicio recibido, sino que implica la interacción activa del estudiante con su entorno académico y extracurricular (Aguer Ajang, 2016). Dentro de este planteamiento, adquieren relevancia la comunicación y la accesibilidad del servicio, dado que, según esta teoría, si un servicio no es fácilmente accesible o su existencia no se comunica de forma adecuada, el estudiante puede percibirlo como inexistente, lo que limita su aprovechamiento y reduce su impacto en la experiencia educativa.

A partir de esta perspectiva, el nivel de satisfacción del estudiante estaría determinado por múltiples factores, aunque todos ellos dependen de la experiencia real que el estudiante tiene con los servicios institucionales (Astin, 1999). Por ejemplo, un estudiante que no asiste a clases o no participa en actividades extracurriculares podría considerar insuficiente el servicio ofrecido, no necesariamente por falta de interés personal, sino por una deficiente promoción o falta de estrategias institucionales que fomenten su participación. En consecuencia, la ausencia de experiencia directa con los servicios impacta negativamente en la satisfacción, al impedir la apropiación de los beneficios que estos aportan.

En síntesis, el primer paso para promover la satisfacción estudiantil radica en fortalecer la comunicación y la motivación que impulsen al estudiante a participar activamente en los servicios académicos y no académicos que la universidad pone a su disposición. Por ende, si el acceso o el uso de estos servicios –especialmente los de tipo no académico– es limitado, la satisfacción se ve comprometida, dado que dichos servicios complementan la formación y contribuyen al bienestar integral del estudiante.

Asimismo, Astin (1986), Reed (2007) y Wiers-Jenssen et al. (2002) identifican tres áreas clave para la experiencia vinculada a la satisfacción: el ámbito académico, la participación en actividades extracurriculares y la interacción con el personal institucional. La propuesta de Astin (1986) resalta la necesidad de una comunicación fluida y una relación constante entre la universidad y el estudiante, además de la promoción activa de actividades que fortalezcan el involucramiento. Cabe indicar que esta concepción parte del principio de que el compromiso estudiantil no surge de manera aislada, sino que se genera a partir de procesos de interacción y estímulo externos.

En cuanto a la calidad de la enseñanza, resultó relevante el modelo de Walberg (1982), quien identificó siete factores determinantes del logro estudiantil –y, por ende, de la satisfacción–: el involucramiento del estudiante, el apoyo del docente, la cohesión entre estudiantes, la orientación en las actividades, la investigación, la equidad y la cooperación en el aula. En consecuencia, estos factores operan de manera integrada e inciden directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el involucramiento y la satisfacción pueden entenderse como efectos derivados de los otros seis elementos. Cuando estos se desarrollan de manera efectiva en la interacción entre

docentes y estudiantes, se fomenta un compromiso activo con el aprendizaje, lo cual fortalece el proceso formativo y eleva la percepción de satisfacción.

De este modo, el rendimiento académico –resultado de una enseñanza de calidad y de la utilización adecuada de los servicios disponibles– refuerza la satisfacción al cumplir con un principio fundamental: la percepción de que lo recibido supera las expectativas del usuario. Sin embargo, para que los servicios académicos influyan realmente en la satisfacción, deben aprovecharse de acuerdo con la planificación institucional y la disposición del estudiante. En consecuencia, la propuesta de Astin (1986) sostiene que el uso constante e intencionado de los servicios incrementa las posibilidades de satisfacción estudiantil.

En esta línea, Aguer Ajang (2016) propone un marco conceptual que prioriza los servicios académicos como base para el logro de la satisfacción, sin desconocer que los servicios no académicos desempeñan un papel complementario al facilitar el desarrollo integral del proceso educativo, especialmente a través de mecanismos de soporte institucional. Este enfoque permite analizar la satisfacción como un fenómeno multidimensional, configurado tanto por la experiencia de aprendizaje como por la interacción entre los factores académicos y los de apoyo institucional, lo cual se profundizará en los apartados siguientes.

2.2.1. Satisfacción desde el involucramiento del estudiante

En el marco de la presente investigación, el análisis del involucramiento se centró en la experiencia de los estudiantes de posgrado. Así, si bien la teoría del involucramiento estudiantil (Astin, 1999) se formuló de manera general para la educación superior, aquí

se aplicó específicamente al nivel de maestría, considerando las particularidades de este tipo de formación y sus implicancias en la satisfacción estudiantil.

En ese sentido, no resulta sorprendente la complejidad que implica alcanzar la satisfacción de una población diversa, conformada por individuos con distintas motivaciones, intereses y problemáticas, incluso cuando comparten características similares, como la edad, la carrera universitaria o el perfil socioeconómico. Ante esta diversidad, el principal desafío para las instituciones radica en diseñar políticas educativas que logren equilibrar dos dimensiones en apariencia opuestas: la necesidad de ser totalizadoras –para garantizar la equidad y la inclusión– y la exigencia de ser, al mismo tiempo, individualizadas, con el fin de responder a las necesidades específicas de los estudiantes mediante estrategias diferenciadas, aplicadas a subgrupos o redes de apoyo social (Surdez et al., 2018; Melo-Letelier et al., 2021; Dioses-Lescano et al., 2021; Romero-Ocas, 2021; Syahmer et al., 2022).

A la luz de lo expuesto, se determinó que esta dualidad entre integración y diferenciación complejiza la comprensión de la satisfacción, al tiempo que la distancia de un concepto estrechamente relacionado con ella: la calidad educativa. En este contexto, se arguyó que la teoría del involucramiento de Astin (1999) adquiere particular relevancia, puesto que permite analizar cómo los factores actitudinales y académicos influyen de manera directa en la satisfacción estudiantil. Según este planteamiento, tanto los elementos académicos como los no académicos afectan la percepción del estudiante, aunque el verdadero valor de la teoría reside en su énfasis en la experiencia: en determinar si los estudiantes acceden efectivamente a los servicios disponibles y cómo interactúan con ellos.

Adicionalmente, se observó que el involucramiento se manifiesta en la medida en que los estudiantes utilizan y aprovechan los distintos recursos institucionales. Por consiguiente, cuanto mayor sea la interacción con los servicios académicos y extracurriculares, más probable será que perciban una experiencia universitaria positiva. De tal modo, se destacó que este compromiso no se restringe a la asistencia a clases, sino que incluye la participación en actividades culturales o deportivas, el uso de bibliotecas, laboratorios, tutorías, programas de bienestar y orientación profesional (Astin, 1999; Tinto, 1993).

A su vez, el involucramiento puede evaluarse desde dos dimensiones complementarias: la cuantitativa y la cualitativa. La primera alude a la frecuencia con la que el estudiante accede a los servicios; la segunda, al grado de compromiso y profundidad de su participación. Sin embargo, se evidenció que este nivel de involucramiento no depende únicamente de la disposición del estudiante, sino también de la capacidad institucional para ofrecer servicios accesibles, flexibles y coherentes con las necesidades de la comunidad académica. En este punto, se afirmó que la universidad desempeña un papel crucial, pues la gestión eficiente de recursos, la implementación de horarios ampliados, la oferta de asesorías personalizadas y el uso de plataformas digitales son estrategias que pueden potenciar significativamente la participación estudiantil (Douglas et al., 2008; Pascarella y Terenzini, 2005).

Desde una perspectiva más amplia, el involucramiento puede entenderse como parte de una red causal interdependiente. Por ende, al ingresar a la universidad, los estudiantes no solo buscan formación académica, sino también espacios que contribuyan a su desarrollo personal y social. En ese proceso, se resaltó que la interacción entre sus necesidades individuales y los recursos institucionales disponibles resulta esencial para

consolidar una experiencia educativa significativa. Así, la satisfacción no constituye un fenómeno aislado, sino el resultado de una dinámica compleja en la que confluyen la motivación, el apoyo institucional y la calidad de los servicios ofrecidos (Alves y Raposo, 2007; Elliot y Shin, 2002).

En síntesis, el involucramiento estudiantil es un proceso dinámico y multifactorial que influye directamente en la satisfacción académica. Aunque este aspecto se desarrollará en mayor detalle en el siguiente acápite, conviene adelantar que dicho involucramiento no se produce de manera autónoma, sino dentro de un entramado de relaciones donde convergen la motivación personal, las oportunidades institucionales y las condiciones contextuales que median la experiencia universitaria (Astin, 1999; Tinto, 1993).

Desde esta perspectiva, se evidenció que el involucramiento estudiantil no se limita únicamente a la asistencia a clases o al cumplimiento de actividades académicas, sino que implica una participación activa en espacios que promuevan el desarrollo integral del estudiante. Este proceso abarca dimensiones académicas, emocionales y sociales, las cuales deben articularse con los intereses, expectativas y necesidades individuales (Kahu y Nelson, 2018; Pascarella y Terenzini, 2005). Una universidad que propicie dicha integración logrará fortalecer el sentido de pertenencia, el compromiso y, en consecuencia, la satisfacción del estudiante con su experiencia educativa.

De este modo, cuando el estudiante encuentra espacios que responden a sus motivaciones, le resulta más sencillo integrarse al entorno social y académico, lo que favorece su permanencia y éxito formativo. En este proceso, se destacó que la teoría del involucramiento enfatiza que la satisfacción no surge únicamente del acceso a los servicios universitarios, sino del uso significativo, reflexivo y comprometido de los mismos

(Astin, 1999; Peña et al., 2017; Zambrano, 2022; Torres y Botero, 2021; Medrano et al., 2015).

Por tanto, más que la simple existencia de los servicios institucionales, resulta esencial que estos sean accesibles, pertinentes y percibidos como útiles por la comunidad estudiantil. La comunicación clara y oportuna, junto con la implementación de mecanismos que faciliten el acceso, son elementos decisivos para que los estudiantes conozcan y aprovechen los recursos disponibles. No obstante, la comunicación no debe reducirse a una difusión informativa, sino orientarse a garantizar que los servicios respondan efectivamente a las necesidades reales de los estudiantes, mediante una gestión flexible, inclusiva y funcional.

En esta línea, se observó que la teoría del involucramiento adquiere un papel central, al proponer que la satisfacción estudiantil depende tanto del acceso a los servicios como de la calidad de la experiencia derivada de su utilización. Como resultado, mientras el estudiante busca integrarse y participar activamente en su entorno académico, la universidad tiene la responsabilidad de crear un ambiente institucional que estimule dicha participación. En efecto, se arguyó que esto implica diseñar estrategias que promuevan la inclusión, fortalezcan los canales de comunicación y aseguren que todos los estudiantes se sientan motivados y capacitados para beneficiarse de los recursos que la institución pone a su disposición.

2.2.2. Satisfacción desde el tipo de servicios que abarca

Un aspecto clave en el estudio de la satisfacción estudiantil radicó en la perspectiva desde la cual se aborda el fenómeno, es decir, en la definición de qué servicios se incluyen en el análisis y cuál es su peso relativo en la percepción del estudiante. Sobre

esto, la literatura sobre satisfacción universitaria mostró divergencias respecto a si deben priorizarse los servicios académicos o los no académicos como determinantes de la experiencia estudiantil.

Por una parte, algunos autores destacan el papel de los servicios académicos, argumentando que factores como la calidad docente, la estructura curricular y el acceso a recursos educativos ejercen una influencia directa sobre la percepción de satisfacción (Elliott y Shin, 2002; Alves y Raposo, 2007; Douglas et al., 2008). Desde esta óptica, la satisfacción surge cuando la universidad logra cumplir (e idealmente superar) las expectativas académicas del estudiante, garantizando un proceso formativo de calidad.

Por otra parte, se encontró que distintas investigaciones resaltan la importancia de los servicios no académicos como elementos esenciales del bienestar estudiantil. Verbigracia, espacios recreativos, actividades extracurriculares, asesorías psicológicas y programas de orientación profesional constituyen componentes que fortalecen el desarrollo personal y social del estudiante (Peña et al., 2017; Mireles y García, 2022; Tinto, 1993). Desde esta mirada, se afirmó que la satisfacción universitaria no se limita al rendimiento académico, sino que abarca la calidad de vida que la institución propicia mediante la creación de ambientes favorables para la integración, el equilibrio emocional y la participación estudiantil. En este sentido, la tendencia de muchas universidades a invertir en bienestar y marketing institucional refleja la comprensión de la educación superior como una experiencia integral que conjuga la formación académica con el crecimiento personal.

Sin embargo, una tercera corriente advierte que un énfasis excesivo en los componentes no académicos podría trivializar el conocimiento y desplazar el propósito central de la

universidad. Según esta postura, se expuso que el interés de muchos estudiantes se orienta más hacia la obtención de un título que facilite la movilidad social o económica, dejando en segundo plano la formación intelectual y crítica (Vargas, 2017; Martín, 2014).

Ante estas posturas, una visión intermedia propone un equilibrio entre lo académico y lo no académico, reconociendo la primacía del primero como eje formativo, pero integrando el segundo como un complemento necesario para alcanzar una satisfacción integral. Este enfoque resulta coherente con las políticas educativas actuales centradas en el aprendizaje, por lo que será el marco asumido en este análisis.

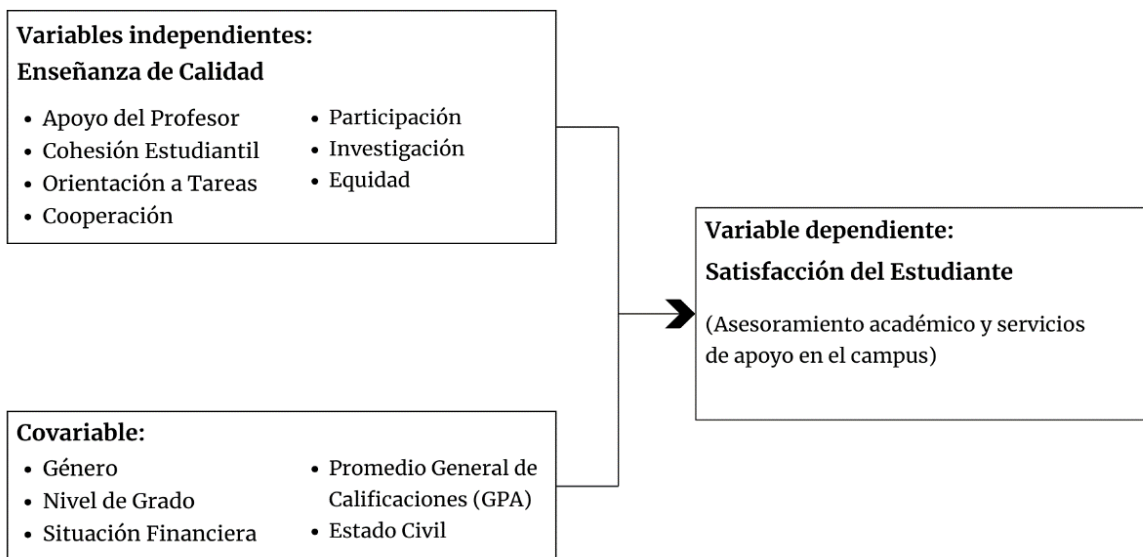
En consonancia con esta visión, el modelo de Walberg (1982) plantea la universidad como un espacio orientado principalmente al aprendizaje, donde la satisfacción se alcanza mediante la percepción de calidad en la enseñanza, la pertinencia del currículo y la eficacia del proceso educativo. Desde este enfoque, mejorar la satisfacción implica fortalecer la actualización curricular, la capacitación docente y las oportunidades de investigación.

Por su parte, Aguer Ajang (2016) propone un modelo integrador que articula servicios académicos y no académicos. Si bien concede prioridad a los primeros, reconoce que los segundos –como las consejerías y las mentorías– cumplen una función complementaria esencial al favorecer la adaptación, el bienestar emocional y la permanencia del estudiante. Ahora bien, esta perspectiva entiende el entorno educativo como un ecosistema interconectado, en el que ambos tipos de servicios interactúan para promover tanto el aprendizaje como el bienestar general.

Al respecto, la Figura 4 sintetizó este modelo de integración entre servicios académicos y no académicos en la satisfacción estudiantil, basada en la propuesta conceptual de Aguer Ajang (2016), donde se expuso cómo la interacción entre ambos ámbitos potencia la experiencia universitaria y contribuye al logro de una formación integral.

Figura 4

Modelo conceptual de integración de servicios académicos y no académicos en la satisfacción estudiantil



Nota. Traducido y adaptado de *The impacts of quality teaching on student satisfaction in higher education in South Sudan* (tesis doctoral), por Aguer Ajang, 2016, Trident University International.

Finalmente, Karp (2011) propuso la necesidad de integrar ambos tipos de servicios, al priorizar el acceso equitativo. En tal sentido, este autor subrayó que, históricamente, ciertos grupos se han excluido del uso de servicios académicos y no académicos debido a factores como el género, la raza, el nivel socioeconómico o los antecedentes culturales. Por ello, se consideró que esta integración debe considerar principios de igualdad y

diversidad con el objeto de garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de los servicios. Asimismo, esta propuesta se conectó directamente con las teorías de la autodeterminación y del involucramiento, que destacan cómo estos servicios generan motivación intrínseca y un compromiso más profundo con la experiencia universitaria.

2.3. Marco conceptual propuesto para analizar la satisfacción estudiantil en posgrado

Este apartado presenta el marco conceptual elaborado en la presente investigación, el cual se construyó a partir de la TAD y la teoría del involucramiento estudiantil. En otras palabras, se trata de una propuesta propia que sintetiza las dimensiones y los factores identificados en el marco teórico, con el propósito de orientar el análisis de la satisfacción estudiantil en programas de posgrado.

Si bien una teoría debe enmarcarse en diferentes realidades y contextos, se abordó un modelo teórico que busca entender la satisfacción en egresados de programas de posgrado. Así, este modelo se construyó a partir de dos pilares fundamentales: la TAD (Ryan y Deci, 1985) y la teoría del involucramiento (Astin, 1999). Ambas se integraron para explicar cómo los factores motivacionales internos y externos, junto con la participación activa en los servicios brindados por la universidad, generan satisfacción.

Al respecto, es pertinente indicar que las teorías de la autodeterminación e involucramiento no operan de manera aislada, sino que se integran en una red causal donde cada una refuerza los postulados de la otra. En ese sentido, mientras la TAD explica los mecanismos internos que conducen a la satisfacción –como la satisfacción de necesidades psicológicas básicas–, la teoría del involucramiento enfatiza cómo las

instituciones deben fomentar la participación activa para activar y sostener esa motivación. Dicho lo anterior, esta complementariedad se evidenció especialmente en contextos educativos complejos, como los programas de posgrado, donde el éxito académico y la satisfacción dependen de la interacción dinámica entre motivaciones internas y factores externos estructurados por la universidad.

Por otro lado, aunque el factor de egreso fue relevante, también resultó fundamental considerar el tiempo y el contexto en el que se desarrolla la formación de posgrado. Un estudiante que ha completado un programa de maestría posee la capacidad de reflexionar con mayor profundidad sobre su experiencia académica, ya que, desde su posición como egresado, puede evaluar retrospectivamente los beneficios personales y profesionales que le ha aportado la formación recibida. En este sentido, su percepción de satisfacción no se fundamenta únicamente en los aprendizajes adquiridos durante el programa, sino también en la manera en que estos inciden en su desarrollo profesional y en la aplicación de conocimientos en su entorno laboral (Peña et al., 2017; Mireles y García, 2022).

Asimismo, el contexto del posgrado introduce dinámicas particulares que influyen en la satisfacción estudiantil. Debido a las exigencias de tiempo, la duración de los programas y las responsabilidades laborales y personales de los estudiantes, resulta necesario que las universidades adapten sus estrategias para atender estas condiciones específicas. En este escenario, si bien los servicios no académicos pueden ser relevantes, su impacto en la satisfacción del estudiante suele ser menor en comparación con los factores académicos y actitudinales, los cuales adquieren un carácter prioritario (Douglas et al., 2008; Pascarella y Terenzini, 2005). Esto sugiere que la clave de la satisfacción en

posgrado radica en la calidad de la enseñanza, el diseño curricular y el apoyo institucional orientado a la trayectoria académica del estudiante, más que en los servicios complementarios.

Ello se debe a que los estudiantes, por las limitaciones horarias y de tiempo que enfrentan, suelen asistir únicamente a las sesiones de aprendizaje o a actividades directamente relacionadas con el contenido académico. Por tanto, se hace crucial priorizar el desarrollo tanto académico como actitudinal en los programas de posgrado. Esto solo es posible si las actividades académicas y los procesos de mentoría o asesoría incluyen de manera efectiva a todos los estudiantes, lo que implica estructurar los programas con grupos manejables y con perfiles que reflejen disponibilidad de tiempo y compromiso. Además, cuando estos espacios promueven un interés genuino por parte del estudiante, se facilita que este potencie al máximo los conocimientos adquiridos (Aguer Ajang, 2016).

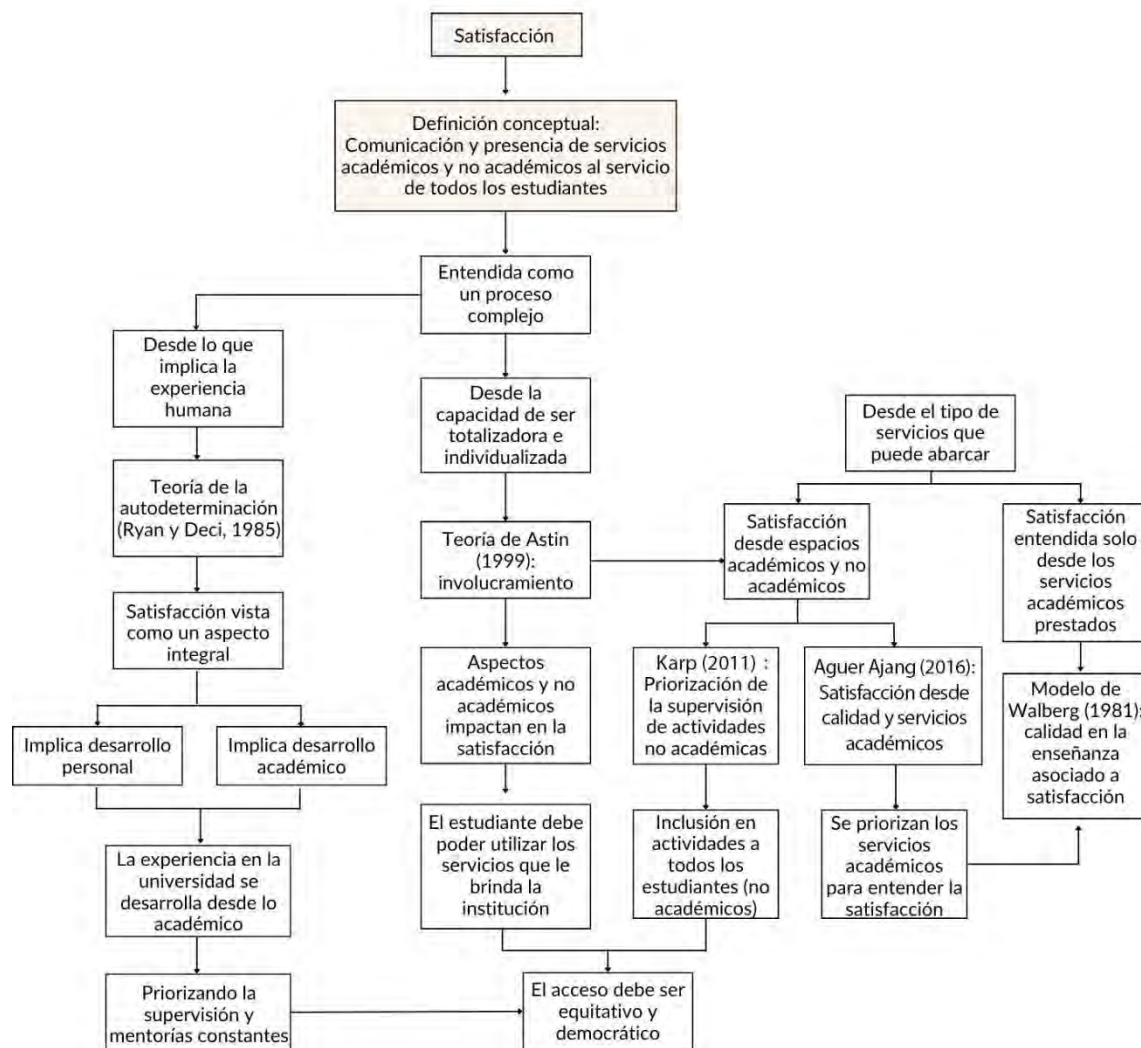
La integración de las teorías estudiadas se representó en la Figura 5, donde se presentó el marco conceptual propuesto para la satisfacción estudiantil. En resumen, este esquema ilustró la relación entre los aspectos motivacionales, el nivel de involucramiento del estudiante y los servicios proporcionados por la universidad, al destacar cómo estos elementos influyen en la experiencia y percepción de satisfacción académica. Además, esta figura permitió visualizar de mejor manera el marco conceptual planteado en esta investigación.

Por consiguiente, esta síntesis integró los hallazgos clave de la revisión teórica y se destacó la complementariedad entre la motivación y el involucramiento como pilares fundamentales. En este modelo, se evidenció que la motivación intrínseca se nutre de

factores externos promovidos por la institución, mientras que el involucramiento del estudiante en los servicios fomenta un ciclo de retroalimentación positiva que sostiene la satisfacción a lo largo de la experiencia académica.

Figura 5

Marco conceptual propuesto de la satisfacción estudiantil



Nota. Elaboración propia a partir de Astin (1999), Ryan y Deci (2000) y Aguer Ajang (2016).

De conformidad con lo expuesto, se consideró fundamental recordar que la satisfacción se establece como un constructo multifacético y dinámico, difícil de entender en su totalidad. Por lo tanto, se estimó que este desafío radica en la multiplicidad de espacios desde los que se ha estudiado y en la complejidad inherente al fenómeno.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se identificó que la comprensión de este fenómeno requiere una integración de enfoques teóricos que permitan abordar su complejidad. Por consiguiente, la TAD y la teoría del involucramiento emergieron como marcos fundamentales, dado que explican cómo la motivación, la participación activa del estudiante y los recursos institucionales interactúan para influir en la satisfacción académica y el éxito estudiantil.

En ese orden de ideas, se hallaron dos aportes esenciales. El primero se basa en el trabajo de Ryan y Deci (1985) desde la TAD. Como se ha explicado, esta teoría busca comprender la satisfacción como un proceso inherentemente vinculado a la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, del sujeto. Asimismo, estudios recientes confirmaron que los servicios académicos y no académicos que brinda la universidad son esenciales para activar esta motivación interna (Tomás y Gutiérrez, 2019; Toledo-Quñones et al., 2024; Mireles y García, 2022; Álvarez y Rendón, 2022). Del mismo modo, se determinó que la motivación no surge de manera exclusiva desde factores internos o externos, sino que es el resultado de un proceso cíclico en el cual el estudiante activa y es activado por los recursos que le ofrece la universidad.

Por lo expuesto, surgió la necesidad de vincular esta teoría con la del involucramiento propuesta por Astin (1999), al plantear que la satisfacción ocurre si el estudiante consigue utilizar los servicios que le brinda la universidad. Es decir, a mayores servicios

empleados, más posibilidades de sentirse motivados y, por ende, satisfechos con la experiencia universitaria que están viviendo. Para que lo anterior emerja, y de acuerdo con Karp (2011), debe existir un acceso constante e igualitario a los servicios brindados. Finalmente, se consideró fundamental situar este modelo dentro del contexto específico del estudio: egresados de un programa de maestría desarrollado en modalidades virtuales y semipresenciales. Este enfoque implica otorgar una mayor relevancia a los servicios académicos, entendidos como el eje central en la percepción de satisfacción de los estudiantes. En este sentido, se toman como referencia modelos que priorizan los aspectos académicos, como el de Walberg (1982), así como propuestas teóricas afines, entre ellas la de Aguer Ajang (2016), que comparten principios con la orientación adoptada en la presente investigación.

Lo expuesto hasta el momento permitió determinar con claridad los objetivos del estudio: comprender la satisfacción estudiantil como un constructo complejo que puede analizarse a partir de tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, la necesidad de una motivación tanto interna como externa que favorezca el rendimiento académico y el desarrollo emocional integral. En segundo lugar, la accesibilidad equitativa y constante a los servicios indispensables para el progreso del estudiante. Y, en tercer lugar, la importancia de priorizar los aspectos académicos, teniendo en cuenta la naturaleza de la población investigada y la estructura del programa de maestría objeto de análisis.

A partir del desarrollo teórico presentado, se estableció que la satisfacción estudiantil en programas de posgrado constituye un fenómeno multidimensional, configurado por la interacción entre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el involucramiento del estudiante en su proceso formativo. No obstante, para precisar la contribución de este

marco teórico, es necesario destacar dos elementos. En primer lugar, la TAD y la teoría del involucramiento no solo explican los procesos motivacionales y actitudinales durante la formación académica, sino que también permiten comprender la satisfacción desde una perspectiva postformativa. Así, el egresado evalúa su experiencia universitaria no solo a partir de su trayectoria académica, sino también del impacto que esta ha tenido en su desarrollo profesional y en su integración al ámbito laboral.

En segundo lugar, aunque la motivación y el involucramiento se retroalimentan en un proceso cíclico, resulta esencial que las instituciones educativas diseñen estrategias que potencien esta sinergia. En particular, el acceso equitativo a servicios académicos y de acompañamiento, la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y el fortalecimiento de espacios de mentoría efectiva se constituyen en factores clave para incrementar tanto la motivación como la satisfacción en la educación superior. Por consiguiente, estos elementos, debidamente articulados, permiten comprender la satisfacción estudiantil en el posgrado no solo como una valoración retrospectiva de la experiencia académica, sino como un proceso continuo que incide en la proyección profesional y en la consolidación del aprendizaje a lo largo de la vida.

Capítulo 3. Marco metodológico

En este apartado se detalla la metodología aplicada al estudio. En esa medida, se especifica el tipo de estudio, el nivel de investigación, el enfoque y el diseño metodológico. Asimismo, se justifica la definición de la población, los criterios de inclusión, la muestra del estudio y la instrumentación, respetando los criterios metodológicos y éticos establecidos.

De conformidad con lo anterior, en el presente estudio se adoptó un enfoque metodológico mixto secuencial, el cual se estimó esencial para el desarrollo integral de la investigación y permitió una comprensión amplia de los fenómenos estudiados (ver Anexo 1). Según Creswell (2014), este enfoque combina de manera sistemática las fases cuantitativas y cualitativas. Al respecto, en la Figura 6 se visualizó la secuencia de las fases del análisis cuantitativo y cualitativo seguida de la interpretación integrada. Adicionalmente, se escogió este diseño precisamente por el carácter mixto del presente estudio y la pertinencia de profundizar en los resultados cuantitativos obtenidos a través de los resultados cualitativos, cuyo análisis se consideró relevante para explicar la variable “satisfacción” concebida como compleja.

De este modo, la investigación se desarrolló en dos fases secuenciales: la primera fase, de enfoque cuantitativo, posibilitó obtener una visión general y estadísticamente representativa del fenómeno estudiado a través de la recolección y análisis de datos numéricos. La segunda fase, de enfoque cualitativo, complementó los hallazgos previos mediante una exploración más detallada y contextualizada, basada en datos textuales o visuales. Finalmente, la integración de ambos enfoques posibilitó una interpretación más profunda y holística del objeto de estudio, lo que aseguró una comprensión más completa

de la satisfacción de los egresados. En suma, la aplicación secuencial de estos métodos resultó fundamental para alcanzar los objetivos específicos de la investigación y garantizar la coherencia metodológica. A continuación, la Figura 6 ilustra este proceso metodológico.

Figura 6

Fases del proceso metodológico de investigación¹



Nota: Adaptado de *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.), por J. W. Creswell, 2014, Sage Publications.

Este estudio adoptó un diseño mixto secuencial (Creswell y Plano-Clark, 2017), lo que implicó que las fases cuantitativas y cualitativas se desarrollarán de manera consecutiva y no simultánea. Cabe señalar que en este tipo de estudios la integración de los datos no ocurre en el nivel metodológico, sino en la fase de interpretación y discusión de los resultados (Creswell, 2014). Por ello, aunque los datos cuantitativos y cualitativos se presentaron por separado en la exposición de resultados, su articulación se realizó en la sección de discusión, donde ambos enfoques dialogaron con el fin de ofrecer una comprensión integral del fenómeno estudiado.

¹ Esta figura ha sido adaptada de Creswell (2014) para explicar el diseño mixto secuencial de la presente investigación en la que los resultados cualitativos profundizan los resultados cuantitativos.

Como resultado, esta estrategia facilitó respetar la rigurosidad metodológica de cada fase y, paralelamente, lograr una integración significativa en las conclusiones del estudio. Dicho esto, se detalló cada fase del enfoque metodológico, comenzando con la implementación de una prueba piloto para validar los instrumentos y procedimientos de la investigación.

3.1. Dimensión cuantitativa

3.1.1. Población

La población objeto de estudio se compuso de 138 egresados del programa de maestría en estudio, ofrecido por una universidad privada durante los años 2018 y 2019. Para efectos de esta investigación, los egresados se definieron como aquellos estudiantes que completaron todos los cursos obligatorios de la malla curricular del programa, independientemente de si presentaron o no su tesis, y de si obtuvieron formalmente el grado académico de maestro. Al respecto, la Tabla 1 proporciona una distribución detallada de estos egresados por semestre.

La maestría analizada en este estudio se inscribió en el ámbito de las ciencias sociales, aunque su denominación incluyó la noción de "gestión". En términos epistemológicos, se ubicó en un enfoque interdisciplinario que integró disciplinas como la economía, la sociología y la antropología, orientadas a la formulación, implementación y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Por ende, no se trata de un programa de administración convencional, sino de una maestría con un enfoque de gerencia aplicada a problemas sociales, alineada con el desarrollo humano y la gobernanza territorial.

Por otro lado, la pertinencia de su ubicación en el campo de las ciencias sociales se fundamentó en su orientación hacia el liderazgo en espacios de gobernanza territorial y

en la gestión estratégica de programas y proyectos que buscan generar impacto en el bienestar colectivo. De acuerdo con información institucional disponible en la universidad analizada, los egresados de programas afines en el área de ciencias sociales desarrollan competencias en el análisis de políticas públicas, la resolución de conflictos sociales y el diseño de estrategias para la inclusión y la equidad. En tal sentido, esto reforzó su vinculación con el ámbito de las ciencias sociales y la distinguió de programas de gestión empresarial o administrativa.

Por razones éticas, en esta investigación no se mencionó el nombre específico de la maestría, pero se resaltó que su enfoque académico y formativo respondiese a problemáticas sociales y no a una perspectiva exclusivamente gerencial. Acto seguido, la estructura curricular de la maestría, su enfoque metodológico y las competencias desarrolladas en sus egresados garantizaron que los resultados obtenidos en este estudio fueran extrapolables a otros programas de posgrado en ciencias sociales.

Dado este marco epistemológico, la inclusión de egresados de esta maestría en la investigación no introdujo sesgos en los resultados, dado que el estudio no pretende comparar especialidades, sino analizar la satisfacción de los estudiantes en relación con su experiencia de aprendizaje y los servicios académicos recibidos.

Finalmente, cabe señalar que los egresados de esta maestría presentaron un perfil profesional orientado tanto a la aplicación práctica de sus conocimientos en la gestión de programas sociales como al análisis crítico de problemáticas complejas en el ámbito social. Por lo tanto, su formación les permite valorar aspectos pedagógicos, metodológicos y aplicados en su experiencia académica, lo que sustenta la validez de las conclusiones del presente estudio.

En cuanto a la posible influencia de la especialidad en los resultados, se sostuvo que la naturaleza interdisciplinaria de la maestría no afectó los hallazgos, sino que los enriqueció al integrar herramientas de gestión con enfoques críticos dentro del campo de las ciencias sociales. Aunado a esto, los egresados de este programa buscan aplicar metodologías de análisis y liderazgo social para intervenir en problemáticas reales, lo que amplió la aplicabilidad de las conclusiones del estudio. Por consiguiente, la relación entre la muestra y los resultados se mantiene sólida, puesto que el estudio se centró en la satisfacción estudiantil desde una mirada integral y multidisciplinaria, que combinó aportes de la pedagogía (competencias, estrategias didácticas), la psicología educativa (motivación, autodeterminación) y la gestión universitaria (servicios institucionales, contexto universitario, accesibilidad).

Tabla 1

Número de egresados del programa de maestría en estudio durante los años 2019 y 2018

Semestre	N° alumnos
2019-2	17
2019-1	6
2018-2	94
2018-1	21
Total	138

Nota: Tabla elaborada utilizando los datos académicos del Vicerrectorado Académico de la Universidad Privada de Lima.

Los 138 egresados considerados en este estudio correspondieron a cuatro semestres de egreso: 2018-1, 2018-2, 2019-1 y 2019-2, independientemente del año de ingreso. Como resultado, esto reflejó la periodicidad semestral con la que se organiza el programa. De tal modo, los egresados aquí analizados pertenecen a distintas cohortes según su año de ingreso, pero se definieron e identificaron por su semestre de egreso, criterio utilizado para la delimitación de la población en este estudio.

Aunado a esto, los datos de los egresados de esta maestría se proporcionaron por parte de la directora del programa de maestría y su equipo académico, con quienes se establecieron coordinaciones con el objeto de tener la información académica con los datos de contacto de los estudiantes, correos electrónicos, celulares (solo de algunos) y códigos de alumno.

En el presente estudio, se consideró como egresados a quienes culminaron la totalidad de los cursos obligatorios establecidos en la malla curricular del programa, independientemente de si presentaron o no su tesis y de si obtuvieron el grado académico de maestro. Esta decisión metodológica se sustenta en el hecho de que, al haber completado todos los cursos, los participantes compartieron la experiencia formativa integral del programa, lo que les permitió valorar con mayor propiedad las competencias adquiridas, las estrategias didácticas implementadas y los servicios académicos recibidos.

A la luz de lo señalado, la condición de egresado se asoció al cierre de la trayectoria académica en el aula. No obstante, se reconoció que algunos participantes hicieron referencia a su experiencia en el proceso de tesis, la cual constituyó una dimensión complementaria de su formación y se recogió y analizó en los resultados cualitativos.

En cuanto a la elección del programa de Maestría en Ciencias Sociales de una universidad privada de Lima, esta respondió a criterios tanto metodológicos como contextuales. En primer lugar, se trata de uno de los programas con mayor número de egresados en el período 2018-2019 (138 en total), lo que garantizó una población suficiente para el desarrollo del estudio. En segundo lugar, el programa se imparte en dos modalidades (presencial y semipresencial), lo que permitió recoger experiencias diversas en torno a la formación y la satisfacción estudiantil. Finalmente, la maestría se distingue por su enfoque interdisciplinario orientado a la gestión de problemáticas sociales, lo que la vincula estrechamente con el campo de las ciencias sociales y la hace especialmente pertinente para los objetivos de la investigación.

3.1.2. Muestra de Investigación

En la dimensión cuantitativa de este estudio, se adoptó un diseño censal, lo que implicó el envío del cuestionario a la totalidad de la población objetivo. Con el propósito de maximizar la tasa de respuesta, se remitieron dos recordatorios a los participantes durante el período de recolección, que se extendió por ocho semanas. Al cierre de este proceso, se obtuvieron 79 respuestas correspondientes a egresados de las modalidades presencial y semipresencial, lo que representó una tasa de respuesta del 57 %.

Este porcentaje supera el promedio del 50 % que, según Babbie (2016), se considera aceptable en estudios cuantitativos con encuestas en línea, y se encuentra dentro de los rangos reportados en investigaciones afines (Del Canto y Silva, 2013). Asimismo, la aplicación de estrategias de seguimiento, como el envío de recordatorios por correo electrónico, se alineó con las recomendaciones metodológicas de Van Mol (2017) para incrementar la participación en estudios de carácter virtual.

Para el análisis de los datos, se empleó un muestreo no intencional sustentado en criterios metodológicos explícitos, conforme a las directrices de Cohen, Manion y Morrison (2013) sobre estrategias de muestreo en investigaciones cuantitativas. Este tipo de muestreo permite captar una muestra significativa dentro de un diseño censal, garantizando la validez de los resultados. Trochim (2008) subraya que la representatividad de un estudio depende de la capacidad de la muestra para ofrecer información útil y pertinente para el análisis estadístico.

La integridad metodológica y la relevancia empírica de los datos constituyeron factores esenciales para asegurar la validez del análisis cuantitativo, como señalan Hueso et al. (2012). En esta línea, la rigurosidad en la selección y el tratamiento de la muestra fortaleció la confiabilidad de los hallazgos y permitió obtener un conjunto de respuestas representativo de la población de egresados, lo que respalda la solidez del análisis realizado.

La distribución de la muestra reflejó fielmente la composición de la población de egresados considerada en el estudio. Así, se encuestaron 79 de los 138 egresados del programa de maestría, lo que garantizó que los resultados fueran extrapolables a la población total dentro de un margen de error calculado y con un nivel de confianza estadístico del 95 % ($1 - \alpha = 95\%$) y un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0.05$) (Otzen y Manterola, 2017). Finalmente, la aplicación de un enfoque censal y el nivel de participación alcanzado en la recolección de datos respaldan la solidez del análisis cuantitativo realizado, lo que aseguró la representatividad de la muestra y la validez de los resultados obtenidos.

Tabla 2*Distribución de la Muestra según Sexo*

Categoría	n	%	% Acum.
Masculino	32	40,5	40,5
Femenino	47	59,5	100,0
Total	79	100,0	

La Tabla 2 presenta la distribución de la muestra según sexo, al destacar que el 59.5 % de los participantes fueron mujeres, mientras que el 40.5 % fueron hombres. En cuanto a la modalidad de estudio, se proporcionaron más detalles en el apartado correspondiente.

Tabla 3*Distribución de la Muestra según Modalidad de Estudio*

Categoría	n	%	% Acum.
Presencial	27	34,2	34,2
Semipresencial	52	65,8	100,0
Total	79	100,0	

La Tabla 3 evidenció que el 65.8 % de los egresados participaron en la modalidad semipresencial; y el 34.2 %, en la modalidad presencial.

Cabe precisar que la Tabla 1 correspondió a la población total distribuida por semestres de egreso, mientras que la Tabla 3 expuso la muestra obtenida, desagregada por modalidad (presencial y semipresencial). De este modo, se diferenció claramente entre la caracterización de la población y la composición de la muestra utilizada en el estudio.

Tabla 4*Distribución de la Muestra según Edad*

Categoría	n	%	% Acum.
< 30	5	6,3	6,3 %
30 a 39	38	48,1	54,4 %
40 a 49	23	29,1	83,5 %
> 50	13	16,5	100,0 %
Total	79	100,0	

Por otro lado, en la Tabla 4 se detalló la distribución de la muestra según la edad; en esa medida, se observó que el grupo mayoritario corresponde a los egresados de 30 a 39 años (48.10 %), seguido por el grupo de 40 a 49 años (29.1 %).

Tabla 5*Distribución de la Muestra según Año de egreso*

Categoría	n	%	% Acum.
2007	1	1,26 %	1,3 %
2011	1	1,26 %	2,5 %
2015	1	1,26 %	3,8 %
2016	1	1,26 %	5,0 %
2018	7	8,86 %	13,9 %
2019	28	35,44 %	49,3 %
2020	27	34,19 %	83,5 %
2021	13	16,47 %	100,0 %
Total	79	100,0	100,0

A través de la Tabla 5 se ilustró la distribución de la muestra según el año de egreso; así, se evidenció que la mayor concentración de egresados corresponde a los años 2019

(35.44 %) y 2020 (34.19 %). Finalmente, en la Tabla 6 se indicó la distribución de la muestra según profesión, señalando que la mayoría de los participantes provienen de Ciencias Sociales (50.6 %), seguido por Negocios (19.0 %), Ingenierías (16.5 %) y Ciencias de la Salud (13.9 %).

Tabla 6

Distribución de la muestra según profesión

Categoría	n	%	% Acum.
Ciencias de la Salud	11	13,9	13,9
Ciencias Sociales	40	50,6	64,6
Ingenierías	13	16,5	81,0
Negocios (Adm. y Cont.)	15	19,0	100,0
Total	79	100,0	

En cuanto a las variables de género y edad, estas se detallaron en las tablas 2 y 4 como parte de la estadística descriptiva de la muestra. Cabe recordar que su propósito fue únicamente caracterizar a los participantes y aportar transparencia en la descripción del grupo de estudio. Dado que no formaron parte de los objetivos específicos ni de las hipótesis, no se incluyeron en los análisis correlacionales, ni afectaron los objetivos de la investigación.

3.1.3. Prueba piloto

Antes de la aplicación del instrumento definitivo, se llevó a cabo una prueba piloto con el propósito de evaluar la fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Para esta fase preliminar, se seleccionó una muestra de diez egresados de una maestría con enfoque en gestión y análisis de problemas sociales, perteneciente a

la misma universidad privada donde se desarrolló el presente estudio. El análisis del piloto arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,96, valor que se ubica en la categoría de fiabilidad “muy alta”. Este resultado permitió confirmar la consistencia interna del instrumento y realizar ajustes mínimos en la redacción de algunos ítems, con el fin de garantizar la claridad y pertinencia de las preguntas antes de su aplicación definitiva.

La elección de este programa para la prueba piloto respondió a su afinidad temática con el objeto de estudio de la investigación, debido a que sus egresados comparten características sociodemográficas y formativas semejantes a las de la muestra principal. Además, su orientación interdisciplinaria –centrada en la gestión de problemáticas sociales, la toma de decisiones estratégicas y el liderazgo organizacional– permitió establecer puntos de convergencia teóricos y metodológicos con la maestría analizada. Estas similitudes justifican la idoneidad del grupo seleccionado para validar el instrumento y asegurar su pertinencia en el contexto de estudio.

Tabla 7
Distribución del piloto según sexo

Categoría	n	%	% Acum.
Masculino	6	60,0	60,0
Femenino	4	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0

Mediante la Tabla 7 se mostró la distribución del piloto según el sexo. En este punto, el 60 % de los participantes fueron hombres y el 40 % mujeres.

Tabla 8*Distribución del piloto según edad*

Categoría	n	%	% Acum.
Menor a 30	2	20,0	20,0
30 a 40	6	60,0	80,0
mayor a 40	2	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0

En cuanto a la edad, la Tabla 8 detalló que el 60 % de los participantes se encontraban en el rango de 30 a 40 años; el 20 % eran menores de 30 años; y el 20% eran mayores de 40 años.

Tabla 9*Distribución del piloto según año de egreso*

Categoría	n	%	% Acum.
2018	1	10,0	10,0
2019	9	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0

Mediante la Tabla 9 se expuso la distribución del piloto según el año de egreso, al indicar que el 90 % de los participantes egresaron en el año 2019 y el 10 % en el 2018.

Por otro lado, la Tabla 10 evidenció que el 30 % de los participantes eran economistas, el 30 % ingenieros, el 20 % contadores y el 20 % administradores o educadores.

A nivel curricular, ambas maestrías presentan coincidencias en áreas clave, particularmente en los ejes de gestión y liderazgo, presentes en ambas mallas académicas, lo que sugiere que los egresados comparten competencias gerenciales y de toma de decisiones estratégicas; y ética y responsabilidad social, componente transversal

en ambos programas, que evidencia una formación orientada al pensamiento crítico y al impacto social.

Tabla 10
Distribución del piloto según profesión

Categoría	n	%	% Acum.
Economista	3	30,0	30,0
Contador	2	20,0	50,0
Ingeniero	3	30,0	80,0
Administrador/educador	2	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0

De tal modo, estas coincidencias respaldaron la elección de los egresados de la maestría piloto como grupo de validación, al compartir características formativas y profesionales con la población del estudio principal. Asimismo, la utilización de una población piloto con un perfil semejante permitió evaluar el instrumento en condiciones metodológicamente adecuadas, asegurando su pertinencia y evitando la introducción de sesgos en los resultados.

Por otro lado, la prueba piloto se desarrolló entre el 15 de septiembre y el 9 de octubre de 2021. Finalmente, en la Tabla 11 se expuso la distribución de los participantes según su posición laboral: el 40 % ocupaba cargos de gerencia, el 20 % desempeñaba funciones de supervisión, otro 20 % ocupaba puestos de jefatura y el 20 % restante ejercía como coordinadores.

Tabla 11*Distribución de las posiciones laborales de la muestra piloto*

Categoría	n	%	% Acum.
Supervisor	2	20,0	20,0
Jefe	2	20,0	40,0
Coordinador	2	20,0	60,0
Gerente	4	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0

3.1.4. Descripción del instrumento

3.1.4.1 Estructura del instrumento

Por otro lado, el diseño de este instrumento respondió a la necesidad de contar con una herramienta que garantizara el alineamiento metodológico y teórico con los objetivos del estudio. Al respecto, en investigaciones previas sobre la satisfacción en educación superior, los instrumentos empleados se han orientado a medir la satisfacción con los servicios educativos en términos generales, sin establecer una vinculación directa con la formación de posgrado en programas de características similares.

A la luz de este escenario, se elaboró un cuestionario que dialogó directamente con las dimensiones teóricas y conceptuales del estudio, lo que evitó forzar las variables cuantitativas con las categorías emergentes del análisis cualitativo. En tal sentido, esta fundamentación se sustentó en los estudios sobre la evaluación de competencias dentro del enfoque conductual, tal como lo proponen Ramírez (2015), McClelland (1998), Spencer y Spencer (1993), Gonczi (1994) y Delamare Le Deist y Winterton (2005).

Aunado a esto, un aspecto relevante de este diseño consistió en que contribuyó a la estructura secuencial del estudio, que aseguró que la información obtenida en la fase

cuantitativa proporcione una base sólida para la exploración cualitativa posterior. De este modo, el instrumento permite que la investigación avance de manera ordenada y progresiva, favoreciendo la integración de los datos en la fase de discusión y evitando superposiciones metodológicas (Creswell y Plano-Clark, 2017).

Asimismo, la especificidad de este instrumento radicó en su articulación con el perfil del graduado de la maestría en estudio, lo que posibilitó la evaluación de competencias, habilidades y estrategias didácticas adquiridas en relación con la formación recibida. Por consiguiente, se determinó que la incorporación de estas dimensiones garantizó que la medición de la satisfacción no solo fuese válida en términos generales, sino que también reflejara la correspondencia entre los aprendizajes obtenidos y las expectativas formativas de los estudiantes. El instrumento completo se presenta en el Anexo 2.

Por otra parte, en la Tabla 12 se detallaron las dimensiones y los componentes del instrumento aplicado (cuestionario) con la relación teórica. En tal sentido, el cuestionario constó de 47 preguntas, organizadas en cinco apartados, cada uno orientado a captar dimensiones relevantes de la experiencia de aprendizaje y la satisfacción del egresado de maestría.

Apartados del instrumento

- **Apartado I: Datos sociodemográficos**

Se recogió información básica de los egresados, como edad, sexo, modalidad de estudios, profesión y año de egreso.

Relación teórica: esto permitió contextualizar factores personales que, según Astin (1999), influyen en el nivel de involucramiento estudiantil.

- **Apartado II: Competencias adquiridas**

Se evaluó la percepción de los egresados sobre el desarrollo de competencias profesionales, personales y éticas logradas a lo largo de la maestría.

Relación teórica: respondió a la necesidad de competencia planteada en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985).

- Apartado III: Frecuencia de uso de estrategias didácticas

Posibilitó medir con qué frecuencia los docentes utilizaron distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje durante el programa de maestría.

Relación teórica: se arguyó que la frecuencia en el uso de estrategias didácticas favorece la percepción de autonomía y competencia en los estudiantes, de acuerdo con los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985).

- Apartado IV: Satisfacción con las competencias adquiridas

Se evaluó el nivel de satisfacción de los egresados con relación al logro de competencias específicas adquiridas durante su formación académica.

Relación teórica: se determinó que la satisfacción con las competencias logradas favorece la percepción de autoeficacia y el involucramiento (Astin, 1999; Ryan y Deci, 1985).

- Apartado V: Satisfacción con las estrategias didácticas

Se valoró el nivel de satisfacción de los egresados en comparación con el uso y la efectividad de las estrategias didácticas implementadas en su formación.

Relación teórica: se resaltó que la percepción positiva sobre las estrategias favorece la satisfacción de necesidades de competencia y autonomía (Ryan y Deci, 1985).

Tal como se precisó en el Capítulo 2, las competencias adquiridas corresponden a las competencias específicas del perfil del egreso, organizadas en tres ámbitos

profesionales, personales y éticos. Sobre esto, en la Tabla 12 se muestra la operacionalización de esta dimensión con los indicadores empleados en el cuestionario aplicado a los egresados.

Tabla 12

Componentes del instrumento aplicado y su relación teórica

Apartado	Contenido principal	Descripción	Relación teórica
I. Datos sociodemográficos	Edad, sexo, modalidad, profesión, año de egreso	Permite caracterizar a los participantes y analizar factores personales que pueden incidir en la satisfacción estudiantil.	Teoría del Involucramiento (Astin, 1999).
II. Competencias adquiridas	Competencias profesionales, personales y éticas	Evalúa la percepción del logro de competencias.	Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985); McClelland (1998); Spencer y Spencer (1993); Delamare Le Deist y Winterton (2005)
III. Frecuencia de uso de estrategias didácticas	Uso de estrategias como aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, proyectos.	Mide la frecuencia de aplicación de metodologías didácticas durante la experiencia de aprendizaje.	Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985). Estrategias didácticas: Reeve (2012); Chiu (2022); Biggs (2013)
IV. Satisfacción con las competencias adquiridas	Nivel de satisfacción respecto a las competencias adquiridas.	Valora la percepción de efectividad en la formación de habilidades y conocimientos.	Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985) y Teoría del Involucramiento (Astin, 1999); McClelland (1998)
V. Satisfacción con las estrategias didácticas	Nivel de satisfacción con las estrategias didácticas recibidas	Examina el grado de satisfacción respecto al uso de estrategias docentes.	Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985); Reeve (2012); Chiu (2022); Vallerand (1997)

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado a egresados del programa de maestría.

De esta manera, el cuestionario diseñado permitió capturar de forma precisa y estructurada las percepciones de los egresados sobre su experiencia de aprendizaje, al articular las dimensiones sociodemográficas, las competencias adquiridas, el uso y la satisfacción con estrategias didácticas, en estrecha vinculación con los marcos teóricos que fundamentan el estudio. Como resultado, esta articulación aseguró la congruencia metodológica necesaria para alcanzar los objetivos planteados y, por lo tanto, facilitó el análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos

3.1.4.2. Validez y confiabilidad

La validez de contenido se evaluó mediante el juicio de expertos, una técnica reconocida para valorar la calidad y pertinencia de un instrumento de investigación en relación con los objetivos que se pretende medir (Torres-Malca et al., 2022). Cabe señalar que esta forma de validación, habitual en estudios educativos y psicológicos, se basa en la evaluación realizada por especialistas que, en virtud de su experiencia, analizan criterios como suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Galicia Alarcón et al., 2017).

Ahora bien, en el presente estudio, la validación del instrumento cuantitativo contó con la participación de tres expertos con formación doctoral y amplia trayectoria en metodologías cuantitativas aplicadas a la educación.

El primer experto es doctor en Ciencias Sociales por una universidad de los Países Bajos y magíster en Ciencias de la Educación por una universidad privada en Chile. Su trayectoria incluye la docencia e investigación en programas de doctorado en educación, así como la dirección de proyectos sobre desarrollo profesional docente y políticas educativas. Además, es investigador Renacyt nivel III y cuenta con publicaciones en revistas científicas indexadas.

El segundo experto es doctor en Estudios de las Sociedades Latinoamericanas por una universidad en Francia, con una sólida especialización en el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas para el análisis de fenómenos educativos y sociales. Ha dirigido programas de posgrado en sociología y posee una amplia producción científica sobre vulnerabilidad, desigualdad y educación en América Latina. También es investigador Renacyt nivel III, con publicaciones en bases de datos reconocidas.

El tercer experto es doctor en Ciencias de la Educación por una universidad privada en Chile y magíster en Psicología Educativa por una universidad en Perú, con formación postdoctoral en una universidad en España. Su campo de especialización incluye la integración de enfoques cuantitativos y cualitativos en estudios sobre educación superior y psicología educativa. Asimismo, ha trabajado como consultor para organismos internacionales, como el Banco Mundial y UNICEF, y es investigador Renacyt nivel V, con una destacada producción científica en revistas indexadas.

De conformidad con lo anterior, el juicio de expertos se realizó utilizando una escala con un máximo de 16 puntos. Acto seguido, el proceso de validación comenzó con la selección de tres expertos con formación doctoral y experiencia en metodologías cuantitativas aplicadas a la educación. Por ello, se les envió a través de correo electrónico los siguientes documentos (disponibles en los anexos de esta tesis): (ver Anexo 1) Matriz de consistencia y Matriz de Operacionalización, (ver Anexo 2) Cuestionario, (ver Anexo 3) Guía de entrevista y (Anexo 4) Ficha de validez del experto.

A continuación, se presentan los resultados en la Tabla 13, el cual muestra una validez general del 83 %, lo que indica una excelente validez del instrumento, según el criterio de los expertos consultados.

Tabla 13

Resultados de la validez de contenido total del instrumento por juicio de expertos

Expertos	Puntuación de expertos	Calificación de expertos	Calificación (%)	Validez general
Experto 1	15	Válido, aplicar	94.0	83%
Experto 2	10	Válido, mejorar	63.0	
Experto 3	15	Válido, aplicar	94.0	

Nota. Resultados obtenidos del proceso de validación por juicio de expertos. La calificación (%) representa el nivel de acuerdo sobre la pertinencia de los ítems del instrumento. Se consideró válido el instrumento con una puntuación promedio igual o superior al 80 %.

De acuerdo con el análisis de confiabilidad realizado mediante el software estadístico *SPSS Statistics* v.22 y una prueba piloto con diez egresados, el instrumento obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach del 96.0 %, lo que lo situó en la categoría de fiabilidad “muy alta”. Por lo tanto, este resultado indicó que el instrumento presenta un elevado grado de precisión para medir las experiencias de aprendizaje y su influencia en la satisfacción con la formación recibida.

Asimismo, se efectuó la prueba de confiabilidad por dimensiones, obteniéndose los siguientes resultados: la dimensión *competencias adquiridas* alcanzó un 89.1 % de fiabilidad, porcentaje que podría incrementarse ligeramente hasta un 89.3 % si se excluyera el ítem “creatividad e innovación”, debido a su baja correlación. Sin embargo, esta variación no resultó significativa, por lo que se consideró que todos los ítems de dicha dimensión son fiables.

Por su parte, la dimensión *estrategias didácticas* presentó una fiabilidad del 84.8 %, la cual también se ubica en la categoría “muy alta”. El coeficiente podría aumentar a 85 %

si se eliminara el ítem “conferencias magistrales” por su baja correlación; no obstante, se determinó que la totalidad de los ítems mantiene una consistencia interna adecuada.

En consecuencia, los resultados evidenciaron que el instrumento posee una consistencia interna “muy alta” tanto en su conjunto como en cada una de sus dimensiones. En esa medida, esto permitió concluir que la herramienta empleada es confiable para medir la influencia de las experiencias de aprendizaje y su relación con la satisfacción de los egresados de la maestría en estudio. Finalmente, la alta fiabilidad observada sugirió que es probable que las respuestas de los participantes sean consistentes en diferentes aplicaciones del instrumento.

3.1.4.3. Procedimiento

Para la recolección de datos, se diseñó una encuesta virtual aplicada mediante un cuestionario estructurado elaborado en la plataforma *Google Forms*. Dicho instrumento se distribuyó a los 138 egresados del programa a través del correo electrónico institucional, utilizando la base de datos facilitada por la coordinación académica y la dirección de la maestría. Antes de su envío, ambas instancias se informaron sobre los objetivos y el alcance del estudio.

Con el propósito de maximizar la tasa de respuesta, se implementaron diversas estrategias de seguimiento, entre ellas, el envío de dos recordatorios por correo electrónico y la realización de llamadas telefónicas orientadas a resolver dudas y motivar la participación. Así, el periodo de recolección de datos se extendió por ocho semanas, al término de las cuales se obtuvieron 79 respuestas, lo que representó una tasa de respuesta del 57 %. Sobre esto, se recuerda que los egresados participantes pertenecían tanto a la modalidad presencial como a la semipresencial.

Tabla 14*Estructura general del instrumento*

Sección	Ítems	Descripción
Información demográfica y laboral	(a -g)	Recoge datos sobre sexo, edad, profesión, experiencia laboral, estado civil, posición laboral y año de egreso.
Percepción sobre competencias adquiridas	1-10	Evalúa la percepción del egresado sobre el desarrollo de sus competencias tras la finalización del programa de maestría.
Frecuencia de estrategias didácticas	11-20	Examina la frecuencia con la que se emplearon diversas estrategias didácticas durante la maestría.
Satisfacción con las competencias	21-30	Mide el nivel de satisfacción del egresado respecto a las competencias desarrolladas en la maestría.
Satisfacción con las estrategias didácticas	31-40	Mide la satisfacción del egresado con las estrategias didácticas aplicadas durante el programa.

Nota. La tabla presenta las secciones, ítems y descripciones correspondientes al instrumento de recolección de datos aplicado a los egresados del programa de maestría. Como se mencionó arriba, el cuestionario se estructuró en varias secciones, cada una diseñada para explorar distintos aspectos de la experiencia de aprendizaje de los egresados del programa de maestría. Como resultado, esta organización permitió establecer una correlación coherente entre los conceptos clave y las teorías expuestas en la matriz de consistencia, lo que favoreció un análisis más preciso de los factores que inciden en la satisfacción estudiantil.

Adicionalmente, los ítems relacionados con la valoración de competencias se fundamentaron en las definiciones operacionales y dimensiones teóricas expuestas por

Ramírez (2015), quien retoma los planteamientos de McClelland (1998), Spencer y Spencer (1993), Gonczi (1994) y Delamare Le Deist y Winterton (2005) dentro del enfoque conductual. En efecto, tal enfoque se centra en las características observables del individuo que se asocian con un desempeño efectivo en el ámbito laboral, considerando competencias tales como los motivos, los rasgos de personalidad, las habilidades, la autoimagen y los conocimientos.

3.2. Análisis de Datos

Los datos recogidos a través del cuestionario se procesaron utilizando el software SPSS Statistics v.22, en el cual se realizaron las siguientes pruebas: prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach, distribución de frecuencias para el análisis descriptivo y el estadístico Rho de Spearman para la parte de correlaciones, de conformidad con los resultados de la prueba de normalidad.

3.2.1. Prueba de Normalidad

Para evaluar la normalidad de los datos, se formularon las siguientes hipótesis:

H₀: Los datos tienen una distribución normal

H₁: Los datos no tienen una distribución normal

Dado que la muestra del estudio fue mayor a 50 participantes, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov como test de normalidad, de acuerdo con las recomendaciones metodológicas de Creswell (2014). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov*

Dimensiones	Estadístico	f	P valor
Competencias adquiridas	,310	79	,000
Estrategias didácticas	,274	79	,000
Satisfacción con competencias adquiridas	,230	79	,000
Satisfacción estrategias didácticas	,274	79	,000

Nota. La prueba de Kolmogorov-Smirnov se aplicó con $n = 79$. Se rechaza la hipótesis nula de normalidad en todas las dimensiones ($p < .05$). *Elaboración propia.*

Por otro lado, el nivel de significancia se estableció en $\alpha = 0.05$. Dado que la muestra del estudio superó los 50 participantes, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov como test de normalidad, conforme a las recomendaciones metodológicas de Creswell (2014). Según los resultados presentados en la Tabla 15, todos los valores de p fueron inferiores a 0.05, por lo que se rechazó la hipótesis nula; en ese sentido, se determinó que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se consideró pertinente emplear técnicas estadísticas no paramétricas para analizar la correlación entre las variables, resultando adecuado proceder con el análisis de correlación mediante el coeficiente Rho de Spearman.

3.2.2. Análisis de Datos

La etapa cuantitativa del estudio, correspondiente a la fase 1 de esta investigación, tuvo como finalidad responder a los dos primeros objetivos específicos mediante la recopilación de datos de las encuestas realizadas. Para ello, las variables independientes incluyeron sexo, edad y profesión de origen, mientras que la variable dependiente fue la

satisfacción estudiantil, subdividida en dos dimensiones: competencias adquiridas y estrategias didácticas.

3.3. Dimensión cualitativa

El análisis cualitativo del estudio se sustentó en la aplicación de entrevistas en profundidad, orientadas a explorar de manera detallada las experiencias de los egresados en relación con su formación de posgrado. De conformidad con esta valoración, las entrevistas se diseñaron a partir de una guía validada por expertos con formación doctoral y amplia trayectoria en metodologías cualitativas, evaluación educativa y análisis social.

La validación del instrumento cualitativo se realizó mediante juicio de expertos, lo que garantizó la coherencia y pertinencia de los temas abordados en función de los objetivos de la investigación. La descripción de los expertos y los resultados de esta validación se presentan en la sección correspondiente a la validación del instrumento. Como resultado, este enfoque permitió abordar de manera integral los tres últimos objetivos específicos del estudio. Las entrevistas se efectuaron en diciembre de 2022.

3.3.1. Participantes

La población correspondiente a la dimensión cualitativa del estudio estuvo conformada por los 79 egresados de maestría que integraron la muestra cuantitativa. Con el propósito de obtener una comprensión más profunda de la experiencia de aprendizaje y de los servicios de soporte ofrecidos, se seleccionaron 10 egresados para la realización de entrevistas en profundidad. La selección de la muestra se efectuó mediante un muestreo intencional o teórico, técnica ampliamente utilizada en la investigación cualitativa que permite elegir a los participantes con base en su capacidad para aportar información

relevante sobre el fenómeno estudiado (Patton, 2015). Este tipo de muestreo busca maximizar la variabilidad de la información recopilada, incorporando perspectivas diversas dentro del grupo analizado.

Para garantizar una representación equilibrada en el análisis cualitativo, se seleccionaron cinco hombres y cinco mujeres, considerando diferentes grupos etarios, posiciones laborales y años de egreso. Esta estrategia permitió recoger una variedad de experiencias que reflejan la heterogeneidad de la población objetivo, asegurando así una exploración en profundidad de los factores que influyen en la satisfacción estudiantil.

La Tabla 16 presenta las características detalladas de los participantes de la entrevista. Entre los hombres, tres provenían del área de Ciencias Sociales, distribuidos de la siguiente manera: uno egresado en 2020, con edades comprendidas entre los 30 y 49 años, y dos egresados en 2021, uno de ellos con edades entre 30 y 39 años y otro mayor de 50 años. Ningún hombre egresado de las áreas de Ciencias de la Salud, Ingenierías o Negocios (Administración y Contabilidad) se incluyó en la muestra.

En síntesis, los 10 participantes, todos pertenecientes al área de Ciencias Sociales, se seleccionaron intencionalmente conforme a criterios de inclusión que garantizaron la diversidad de experiencias. Se procuró una distribución equitativa en términos de género, con la participación de cinco hombres y cinco mujeres. Asimismo, se contemplaron distintos grupos etarios –menores de 30 años, de 30 a 39, de 40 a 49 y mayores de 50 años– con el propósito de analizar la influencia de la edad en la percepción de satisfacción con la maestría.

Otro criterio relevante fue el año de egreso, seleccionándose participantes de las cohortes 2019, 2020 y 2021 para obtener una visión comparativa sobre la evolución del programa y los servicios ofrecidos en diferentes periodos. De igual modo, se consideró la posición

laboral de los egresados, incluyendo coordinadores, jefes, supervisores y gerentes, con el fin de explorar el impacto de la formación en su desarrollo profesional. Finalmente, la muestra abarcó egresados de las modalidades presencial y semipresencial, lo que permitió contrastar sus experiencias y analizar si la modalidad de estudio incidió en la percepción de satisfacción.

En conjunto, esta selección permitió conformar una muestra equilibrada y representativa en términos de género, edad, año de egreso, experiencia laboral y modalidad de estudio. La diversidad de los participantes favoreció una exploración integral de las distintas perspectivas y experiencias vinculadas con el aprendizaje y los servicios de soporte brindados durante la maestría.

Por otro lado, en el caso de la fase cualitativa, se aplicó un muestreo intencional orientado a garantizar la diversidad de perfiles entre los participantes. En esa medida, los criterios de selección incluyeron el género, la edad, el año de egreso, la posición laboral y la modalidad de estudio. Sobre esto, la Tabla 16 resume estas características, al mostrar la composición de la muestra cualitativa (n=10).

Tabla 16

Características de los participantes de la entrevista

Sexo	Profesión/Año de egreso	2019	2020	2021	f	%
M	Ciencias Sociales	2	3	0	5	50.0
	Ciencias de la Salud	0	0	0	0	0.0
	Ingenierías	0	0	0	0	0.0
	Negocios (Adm y Cont)	0	0	0	0	0.0
F	Ciencias Sociales	2	2	1	5	50.0
	Ciencias de la Salud	0	0	0	0	0.0
	Ingenierías	0	0	0	0	0.0
	Negocios (Adm y Cont)	0	0	0	0	0.0
TOTAL		4	5	1	10	100.0

Nota: Los egresados del año 2019 están en el rango de 30 a 39 años. Tres egresados del 2020 también se encuentran en ese rango, mientras que un egresado masculino tiene menos de 30

años, y otro egresado masculino tiene más de 50 años. El único egresado del 2021 está en el rango de 40 a 49 años.

3.3.2. Descripción de la Guía de Entrevista

La guía de entrevista se estructuró en cuatro secciones que comprendieron un total de 24 preguntas abiertas, organizadas de manera que respondieran a los objetivos específicos del estudio.

La primera sección, Información demográfica, incluyó tres preguntas orientadas a indagar el año de postulación y graduación, así como los motivos personales y profesionales que llevaron al estudiante a postular al programa de maestría. De esta forma, dicha sección proporcionó el contexto sociodemográfico necesario para analizar la satisfacción en función de variables personales, conforme a lo establecido en el primer objetivo específico.

La segunda sección, Experiencia de aprendizaje, estuvo conformada por nueve preguntas que abordaron la satisfacción respecto a aspectos académicos, tales como la calidad de la enseñanza, las metodologías didácticas, los materiales de estudio y el sistema de evaluación. En esa medida, estas preguntas se alinearon con el segundo y el tercer objetivo específico, orientados al análisis de las competencias adquiridas y de las estrategias didácticas en relación con la satisfacción estudiantil.

La tercera sección, Servicios de soporte académico, comprendió seis preguntas centradas en la evaluación de los servicios de apoyo brindados por la universidad, como el uso de entornos virtuales, las gestiones administrativas, el acceso a la biblioteca y otros recursos de soporte académico. En consecuencia, esta sección respondió al cuarto objetivo específico, enfocado en comprender la relación entre los servicios de apoyo y la experiencia de aprendizaje.

Finalmente, la cuarta sección, Inclusión y relaciones interpersonales, incluyó cuatro preguntas relacionadas con el trato igualitario por parte de las autoridades, los profesores y los compañeros, así como con el acceso sin restricciones a los servicios universitarios. Estas preguntas permitieron abordar el quinto objetivo específico, orientado al análisis de la satisfacción en torno a la inclusión y las relaciones interpersonales dentro del programa.

Cabe señalar que el quinto objetivo específico no se recoge únicamente en la cuarta sección, sino en dos subdimensiones complementarias: la dimensión de “facilidad de acceso”, abordada en la tercera sección (servicios de soporte académico), y la dimensión “inclusión y relaciones interpersonales”, desarrollada en la cuarta sección.

Finalmente, la entrevista concluyó a través de dos preguntas de cierre, orientadas a recoger impresiones generales y sugerencias con el fin de mejorar la satisfacción de futuros estudiantes. Para mayor detalle, ver Anexo 3.

3.3.2.1. Procedimiento

Por otro lado, las entrevistas se programaron en dos días, con cinco egresados entrevistados por día. Asimismo, se realizaron de manera individual a través de la plataforma Zoom, y antes de iniciar la grabación, se solicitó permiso a cada entrevistado para grabar la sesión. Del mismo modo, todos los participantes firmaron un consentimiento informado previamente. Cada sesión se grabó para su posterior transcripción y análisis.

Acto seguido, las transcripciones se procesaron utilizando el software de análisis cualitativo *Atlas.ti*. Seguidamente, el instrumento de entrevista se modificó con base en las recomendaciones de expertos, lo que redujo el número de preguntas de 33 a 21.

Estas preguntas se distribuyeron de la siguiente manera: I. Preguntas preliminares (3 preguntas); II. Experiencia de aprendizaje (8 preguntas); III. Servicios de soporte académico (6 preguntas); y IV. Inclusión y aspectos interpersonales (4 preguntas). La guía de entrevista completa se encuentra en el Anexo 3.

3.3.3. Validez del instrumento

La validación del instrumento cualitativo se realizó mediante un juicio de expertos en el que participaron cuatro académicos, todos con grado de doctor en Ciencias de la Educación y amplia experiencia en el campo de la evaluación. En tal sentido, los expertos revisaron la guía de entrevista y, en términos generales, la aprobaron con observaciones mínimas, las cuales se resumen en esta sección.

Teniendo en cuenta que el estudio empleó entrevistas en profundidad, la validación mediante una prueba piloto no resultó esencial ni metodológicamente requerida. Sobre esto, es pertinente destacar que, a diferencia de los cuestionarios estructurados, en los cuales es necesario garantizar la estandarización de preguntas y respuestas, las entrevistas en profundidad ofrecen flexibilidad para adaptar la formulación de las preguntas según las respuestas del entrevistado (Kvale y Brinkmann, 2009). En consecuencia, la naturaleza abierta de este instrumento impide que una prueba piloto aporte beneficios adicionales en cuanto al ajuste del contenido, dado que cada entrevista se adecua al perfil y el contexto del participante sin perder el enfoque del estudio.

Adicionalmente, la literatura sobre investigación cualitativa respaldó que la validez de este tipo de instrumentos se sustenta en la coherencia teórica del diseño, la adecuación del marco metodológico y la validación por juicio de expertos (Denzin y Lincoln, 2017). En este sentido, se priorizó la validación conceptual y contextual de la guía, lo que

aseguró su alineación con los objetivos del estudio y su capacidad para obtener información significativa sin requerir una prueba piloto.

Debido al carácter complejo y multifacético del fenómeno de la satisfacción estudiantil, la implementación de una prueba piloto no resultaba metodológicamente necesaria ni pertinente. A diferencia de los cuestionarios estructurados, que exigen validaciones previas para garantizar consistencia en las respuestas, las entrevistas en profundidad se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad. En este caso, los egresados de la maestría provenían de un campo interdisciplinario dentro de las ciencias sociales, con trayectorias académicas y profesionales diversas. Asimismo, las diferencias en sus experiencias individuales y en su etapa de vida dificultaban la identificación de patrones homogéneos en las respuestas, lo que reforzaba la idoneidad del juicio de expertos como mecanismo de validación.

Como parte de este proceso, los especialistas revisaron la guía de entrevista y emitieron observaciones mínimas sobre la claridad del lenguaje, la formulación de las preguntas y la profundidad de la indagación. En general, estos validaron la estructura y la pertinencia del instrumento, sugiriendo únicamente ajustes menores. A continuación, se presentan los comentarios emitidos por los expertos sobre la guía de entrevista:

Experto 1: “es una pauta de preguntas interesantes que en su mayoría aborda los distintos puntos que plantea el proyecto. Sugiero, como se detalla en cada apartado, ajustar para darle más riqueza a la obtención de información y de esta forma aportar con mayor densidad al momento de los análisis y resultados.”

Experto 2: “es importante preguntar el “por qué”. Las preguntas tienden a ser cerradas, parecidas a las preguntas de los cuestionarios. Sugiero que pregunte por experiencias a partir de las categorías de estudio, lo que podría ofrecer más elementos para analizar.”

Experto 3: “En general, se aprecia relación de las preguntas con las categorías, y la redacción es precisa y clara. Sobre las preguntas preliminares, tal vez se podría colocar ingreso en vez de postulación, en la primera pregunta, y en la tercera pregunta se podría ser más directo: “¿Qué te motivó a postular?”

Experto 4: “Agregar las preguntas preliminares sugeridas para tener un mayor número de variables de control.”

De conformidad con lo anterior, se incorporaron las recomendaciones propuestas, por lo que se ajustó la redacción de las preguntas preliminares y se amplió la formulación de algunas preguntas abiertas para profundizar en la experiencia de los egresados. Como resultado, estos cambios fortalecieron la capacidad del instrumento para captar información más detallada y matizada sobre la percepción de los participantes.

Seguidamente, la validación del instrumento cualitativo contó con la participación de cuatro expertos con formación doctoral y experiencia en metodologías cualitativas, evaluación educativa y análisis social. A continuación, se presentan sus perfiles.

La primera experta es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por una universidad en España, con maestrías en Planificación de la Educación y en Política y Gestión Universitaria. Asimismo, se ha desempeñado como profesora principal en programas de posgrado y ha desarrollado investigaciones sobre calidad educativa, evaluación docente y gestión del conocimiento en el ámbito universitario. Paralelamente, cuenta con amplia experiencia en el diseño, evaluación y desarrollo de programas educativos, formación docente y procesos cognitivos. Su producción científica se ha publicado en revistas indexadas.

El segundo experto es doctor en Ciencias de la Educación en una universidad privada en Chile, con una destacada trayectoria en la dirección de programas de

posgrado y gestión universitaria. Del mismo modo, ha ocupado cargos como decano y director académico en diversas instituciones de educación superior. Con relación a su investigación, esta se ha centrado en la educación diferencial, los trastornos del aprendizaje y las políticas educativas. Por otro lado, posee más de 20 años de experiencia en investigación educativa y cuenta con publicaciones en revistas científicas reconocidas y bases de datos indexadas.

El tercer experto es doctor en Ciencias de la Educación por una universidad en Alemania y magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Por su parte, ha dirigido programas de posgrado y ha coordinado grupos de investigación sobre innovación educativa y aprendizaje organizacional. Además, ha sido impulsor de enfoques de internacionalización y pensamiento educativo alternativo. Finalmente, su trabajo académico se ha publicado en revistas indexadas de bases de datos reconocidas y es investigador Renacyt.

El cuarto experto es doctor en Estudios de las Sociedades Latinoamericanas por una universidad en Francia. Con respecto a su experiencia académica y de investigación, esta se ha enfocado en la intersección entre educación, sociología y demografía, empleando para ello metodologías cualitativas y cuantitativas para analizar las estructuras de los hogares, movilidad social, vulnerabilidad y dinámicas educativas en América Latina. Igualmente, ha dirigido programas de posgrado en sociología y cuenta con publicaciones en revistas científicas indexadas y bases de datos internacionales.

A la luz de lo anterior, la validación por juicio de expertos garantizó que la guía de entrevistas se alinea con los objetivos del estudio y tuviera la capacidad de generar información relevante para el análisis cualitativo.

3.4. Análisis de los discursos cualitativos

El análisis de los discursos obtenidos en las entrevistas en profundidad se desarrolló mediante un enfoque de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), orientado a reconocer patrones de sentido y a comprender de forma detallada las experiencias de los egresados respecto a su formación y satisfacción académica. De manera complementaria, se recurrió al análisis de contenido (Krippendorff, 2004) con el propósito de clasificar las respuestas en categorías organizadas y examinar la frecuencia, recurrencia y relación entre los conceptos emergentes. La integración de ambos enfoques metodológicos permitió captar no solo los temas predominantes en los discursos, sino también la forma en que estos se articulan dentro del proceso formativo, lo que aportó mayor solidez interpretativa y validez al estudio cualitativo.

En una primera fase, se procedió a la transcripción literal (*verbatim*) de las grabaciones de las entrevistas realizadas por la plataforma Zoom. A continuación, se efectuó una lectura comprensiva de las transcripciones con el fin de familiarizarse con el contenido y reconocer las primeras unidades de significado. Estas unidades fueron codificadas y posteriormente agrupadas en categorías conceptuales más amplias, coherentes con los objetivos de investigación y con los referentes teóricos sobre satisfacción estudiantil. A partir de este proceso emergieron los temas centrales que orientaron la interpretación de las percepciones de los egresados en torno a su experiencia formativa, las estrategias pedagógicas y el grado de satisfacción alcanzado con el programa de maestría.

El software ATLAS.ti se utilizó como herramienta de apoyo para sistematizar y profundizar el análisis. Su uso permitió generar representaciones gráficas, redes

semánticas y mapas conceptuales que facilitaron la visualización de las relaciones entre los diferentes códigos y categorías. Además, se analizaron las coocurrencias de códigos, lo que permitió identificar vínculos entre las dimensiones del aprendizaje y los servicios de soporte institucional. En tal sentido, este procedimiento hizo posible un análisis más riguroso y una comprensión integrada de los factores que intervienen en la satisfacción estudiantil.

Por último, los resultados cualitativos se interpretaron a la luz del marco teórico del estudio y se contrastaron con los hallazgos cuantitativos. Como resultado, este ejercicio de triangulación permitió reconocer convergencias y divergencias entre ambas fuentes de información, generando una lectura más completa y profunda del fenómeno investigado. En consecuencia, la integración de ambos enfoques contribuyó a fortalecer la validez interpretativa y a enriquecer la comprensión de las experiencias de los egresados respecto a su formación académica.

3.5. Criterios éticos

Para la presente investigación se siguieron los criterios éticos establecidos por el Comité de Ética para la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En este sentido, se respetaron los principios de información, consentimiento y confidencialidad durante todo el proceso investigativo.

Desde el inicio del estudio, se proporcionó a los participantes toda la información pertinente sobre los objetivos de la investigación, la naturaleza de su participación y el tratamiento de los datos recogidos, incluyendo los procedimientos de codificación y resguardo de la información.

Adicionalmente, se garantizó que la participación fuera voluntaria, libre de coerción y que los participantes pudieran retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Asimismo, se adoptaron medidas para asegurar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos, en cumplimiento de los estándares éticos internacionales aplicables a la investigación educativa.

Finalmente, no se consideraron otros criterios adicionales, dado que no se identificaron riesgos ni situaciones de vulnerabilidad entre los participantes respecto de la información que compartirían. Además, se ofreció a los participantes la posibilidad de acceder a los resultados preliminares de la investigación.

3.6. Integración de datos cuantitativos y cualitativos

En este estudio se empleó un enfoque de métodos mixtos con el propósito de integrar los datos cuantitativos y cualitativos, a fin de ofrecer una visión más completa del fenómeno investigado. Por su parte, Creswell y Plano-Clark (2017) sostienen que la combinación de ambas fuentes de datos permite alcanzar una comprensión más integral y profunda, enriqueciendo el análisis de los hallazgos y fortaleciendo la validez del estudio.

La integración de los datos en esta investigación siguió un diseño secuencial explicativo, en el cual los resultados obtenidos en la fase cuantitativa orientaron la posterior recopilación y el análisis de los datos cualitativos. En tal sentido, este diseño facilitó la interpretación de los hallazgos, al permitir que los datos cualitativos contextualizaran y ampliaran la comprensión de las tendencias identificadas en la fase cuantitativa (Creswell y Creswell, 2018).

Desde el punto de vista metodológico, la integración de los datos no se efectuó en una fase intermedia del análisis, sino que se desarrolló durante la interpretación y discusión

de los hallazgos en los capítulos correspondientes. Por esta razón, la literatura especializada en métodos mixtos recomienda utilizar el término *discusión de hallazgos integrados* en lugar de *triangulación*, dado que esta última se asocia con procesos de contraste más rígidos que no siempre reflejan la complementariedad que caracteriza a los estudios de este tipo (Creswell, 2014; Creswell y Plano-Clark, 2017).

En el presente estudio, la integración de los hallazgos se abordó en la sección correspondiente a la discusión de resultados, donde se analizaron conjuntamente los datos cuantitativos y cualitativos, destacando la forma en que se complementan y enriquecen entre sí para responder a los objetivos de investigación.

Por lo tanto, este enfoque metodológico permitió aprovechar las fortalezas de cada método y reducir sus limitaciones, ofreciendo así una visión más integral de la satisfacción estudiantil entre los egresados de la maestría analizada.

En coherencia con el diseño mixto secuencial explicativo propuesto por Creswell y Plano Clark (2018), la integración de datos se estructuró en dos fases complementarias. En la primera, los resultados cuantitativos permitieron identificar las relaciones significativas entre las variables de estudio; en la segunda, los hallazgos cualitativos profundizaron y explicaron dichas relaciones a partir de los testimonios de los egresados. De este modo, la integración se alcanzó al poner en diálogo ambas fuentes de información en torno a las categorías de análisis: competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción estudiantil. Al respecto, la articulación detallada de esta integración se desarrolla en el Capítulo 4, al cierre del apartado de resultados.

3.7. Limitaciones del estudio

Cabe indicar que este estudio presentó algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, no se ha integrado de manera exhaustiva la relación entre las percepciones de los informantes, lo que podría haberse explorado con mayor profundidad mediante otras técnicas de investigación cualitativa. Por ejemplo, la aplicación de dinámicas grupales, como los grupos focales, permitiría identificar perspectivas colectivas y concepciones que no siempre emergen en entrevistas individuales. Asimismo, una limitación adicional de este estudio es que no se diferenciaron los análisis entre egresados titulados y no titulados.



Capítulo 4. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos del análisis cuantitativo y cualitativo. En el caso de los resultados cuantitativos, se incluye tanto la descripción de las competencias adquiridas por los egresados como el análisis correlacional, el cual facilita examinar su relación con la satisfacción estudiantil. Por su parte, los resultados cualitativos se exponen en el acápite 4.2.

En este capítulo, se exponen los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, siguiendo el orden establecido por el diseño mixto secuencial. Estos hallazgos constituyen la base de análisis interpretativo que se desarrolla posteriormente en el Capítulo 5 (Discusión de resultados).

4.1. Resultados cuantitativos

Este acápite se organiza en dos partes: en primer lugar, se presentan los resultados descriptivos de las competencias adquiridas, con el fin de identificar las habilidades y destrezas desarrolladas durante la formación. Posteriormente, se expone el análisis de correlación, mediante el cual se examinaron las asociaciones estadísticas entre dichas competencias y los niveles de satisfacción reportados por los egresados.

4.1.1. Análisis descriptivo de las competencias adquiridas

La Tabla 17 presenta el análisis descriptivo de las competencias, elaborado a partir de las valoraciones emitidas por los 79 participantes tras culminar su programa de maestría. En consecuencia, este análisis reflejó el nivel de destrezas y conocimientos especializados adquiridos como resultado de su formación académica de posgrado.

Ahora bien, la evaluación de competencias realizada por los egresados del programa evidenció que la mayoría de las habilidades valoradas alcanzaron un promedio correspondiente al nivel “alto” (4). Sin embargo, las competencias relacionadas con la *ética en el ejercicio profesional* y la *responsabilidad social con individuos y organizaciones* superaron dicho umbral, obteniendo una valoración promedio “muy alta”. Estos resultados sugieren una correspondencia significativa con los propósitos curriculares del programa de maestría.

Tabla 17

Análisis descriptivo de competencias adquiridas por egresados de maestría

Competencias adquiridas	N	Media	Moda	Desv. Est.	Varianza	Puntaje Mín.	Puntaje Máx.
Adaptación al cambio, flexibilidad	79	3,81	4	0,802	0,643	1	5
Habilidades interpersonales	79	3,73	4	0,887	0,787	1	5
Capacidad de aprendizaje continuo	79	4,05	4	0,749	0,562	1	5
Negociación y solución de conflictos	79	3,73	4	0,858	0,736	1	5
Organización y planificación, gestión del tiempo	79	3,82	4	0,859	0,737	1	5
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	79	4,11	4	0,751	0,564	1	5
Creatividad e innovación	79	3,71	4	0,949	0,901	1	5
Ética en sus funciones	79	4,24	5	0,835	0,698	1	5
Responsabilidad social con las personas y organizaciones	79	4,32	5	0,777	0,604	1	5
Liderazgo estratégico	79	4	4	0,816	0,667	1	5

No obstante, la competencia asociada a la *creatividad e innovación* obtuvo la media más baja, con un valor de 3,71, lo que la posicionó como la menos destacada dentro del conjunto de habilidades evaluadas.

Tabla 18

Resumen de valoraciones otorgadas por los egresados a la competencia ética en sus funciones profesionales

Frecuencia	Número de respuestas	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	1,3	1,3
Bajo	1	1,3	2,5
Medio	11	13,9	16,5
Alto	31	39,2	55,7
Muy alto	35	44,3	100,0
Total, respuestas	79	100,0	

Para una comprensión más detallada de las competencias que han sido altamente valoradas, la Tabla 18 consolida un resumen de las apreciaciones recogidas, centrándose específicamente en la competencia "Ética en sus Funciones".

En lo concerniente a la competencia ética en el ejercicio de sus funciones, se observó que un 83.54 % (44.30 % + 39.24 %) de los egresados de este programa de maestría – representando un total de 65 individuos– han logrado adquirir competencias de nivel alto y muy alto. En contraste, un 13.92 % ha evidenciado un dominio medio de la misma competencia. Finalmente, cabe señalar que solo un marginal 1.3 % se ha situado en los estratos bajo y muy bajo, en cada caso, respectivamente.

Tabla 19

*Resumen de valoraciones otorgadas por los egresados a la competencia
“Responsabilidad social con las personas y organizaciones”*

Frecuencia	Número de respuestas	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	1,3	1,3
Medio	9	11,4	12,7
Alto	32	40,5	53,2
Muy alto	37	46,8	100,0
Total, respuestas	79	100,0	

De acuerdo con la Tabla 19, la competencia *Responsabilidad social con las personas y organizaciones* presenta 69 egresados, lo que equivale al 87,3 % del total, quienes alcanzaron un nivel alto o muy alto tras cursar el programa de maestría.

Posteriormente, se consultó a los egresados acerca de la frecuencia con que se emplearon diversas estrategias didácticas durante su formación académica. Los resultados correspondientes se exponen en la Tabla 20.

Los hallazgos muestran que cuatro estrategias fueron calificadas con la frecuencia “algunas veces” (moda = 3), mientras que seis obtuvieron la calificación “casi siempre” (moda = 4) por parte de los participantes del programa. Entre las estrategias valoradas con mayor frecuencia de uso destacan *asignaciones en grupo y retroalimentación de la evaluación*, con medias de 4,18 y 3,81, respectivamente.

Cabe señalar que la estrategia didáctica menos valorada por los egresados de la maestría fue *clases prácticas en el aula*, la cual obtuvo una media de 2,80.

Tabla 20

Análisis descriptivo de estrategias didácticas que los egresados reconocen en sus docentes de la maestría

Estrategias didácticas	N	Medi a	Moda	Desv. Est.	Varianza	Mín.	Máx.
Clases teóricas de tipo magistral	79	3.39	3	1.005	1.011	1	5
Clases prácticas en el aula	79	2.80	3	0.979	0.958	1	5
Aprendizaje basado en problemas	79	3.44	3	1.047	1.096	1	5
Proyectos de investigación	79	3.66	4	0.959	0.920	1	5
Asignaciones de grupos	79	4.18	4	0.888	0.789	1	5
Aplicación en situaciones laborales/profesionales	79	3.78	4	1.021	1.043	1	5
Casos contextualizados	79	3.75	4	0.912	0.833	2	5
Retroalimentación de la evaluación	79	3.81	4	0.962	0.925	2	5
Gamificación pedagógica	79	3.09	3	1.146	1.313	1	5
Debates	79	3.49	4	0.959	0.920	1	5

A continuación, se presenta el análisis de dos estrategias didácticas clave –*asignaciones en grupo* y *retroalimentación en la evaluación*– seleccionadas con base en las respuestas de los egresados, por ser las más frecuentemente empleadas por el cuerpo docente del programa.

En este estudio, *asignaciones en grupo* alude a las actividades en las que los estudiantes trabajan de manera colaborativa para desarrollar proyectos, resolver casos o ejecutar tareas conjuntas en el aula. En consecuencia, se determinó que este tipo de estrategia fomenta el aprendizaje cooperativo, al propiciar la construcción colectiva del conocimiento y fortalecer las habilidades sociales entre los participantes (Johnson et al., 2007).

Por su parte, la *retroalimentación en la evaluación* se definió como el proceso mediante el cual los docentes ofrecen comentarios formativos a los estudiantes sobre su

desempeño en las distintas actividades y evaluaciones académicas. Así, una retroalimentación efectiva se ha reconocido como un elemento fundamental para potenciar el aprendizaje y la motivación estudiantil, dado que permite ajustar estrategias de estudio y consolidar el desarrollo de competencias (Hattie y Timperley, 2007).

Tabla 21

Frecuencia de uso de la estrategia didáctica “Asignaciones de grupos”, según los egresados de la maestría

Frecuencia	Número de respuestas	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	2	2,5 %	2,5 %
Muy pocas veces	1	1,3 %	3,8 %
Algunas veces	10	12,7 %	16,5 %
Casi siempre	34	43,0 %	59,5 %
Siempre	32	40,5 %	100,0 %
Total	79	100,0 %	

Es así como la Tabla 21 presentó una síntesis cuantitativa de las respuestas de los egresados respecto a la frecuencia de uso de la estrategia de *asignaciones de Grupos*. De los 79 egresados encuestados, 66 (83.5 %) afirmaron que dicha estrategia se utilizó frecuentemente (Siempre o Casi Siempre) durante su formación. Como resultado, este nivel de porcentaje indicó una tendencia predominante hacia la implementación regular de esta estrategia de *asignación de grupos* en el programa de maestría en estudio.

En cuanto a la estrategia de “Retroalimentación en la Evaluación”, los datos recolectados se resumen en la Tabla 22. Del total de encuestados, 54 (68,3 %) señalaron que la *retroalimentación en la evaluación* fue una práctica constante (*siempre o casi siempre*).

Tabla 22

Frecuencia de uso de la estrategia didáctica “Retroalimentación de la evaluación”, según los egresados de la maestría

Frecuencia	Número de respuestas	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy pocas veces	10	12,7	12,7
Algunas veces	15	19,0	31,6
Casi siempre	34	43,0	74,7
Siempre	20	25,3	100,0
Total	79	100,0	

No obstante, el 31,6 % indicó que esta estrategia se aplicó pocas veces o solo en algunas ocasiones, lo que sugirió que cerca de un tercio del cuerpo docente podría no estar brindando retroalimentación de manera sistemática y efectiva. De tal modo, este hallazgo evidenció una posible área de mejora en las prácticas pedagógicas del programa de maestría analizado.

4.1.2. Análisis de correlación

Debido a los resultados obtenidos en la prueba de normalidad, en el presente estudio se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman con el fin de examinar la relación entre las variables principales de la investigación. A continuación, se presentan las variables analizadas y sus respectivas dimensiones:

Variable 1: Experiencia de aprendizaje

Esta variable abarcó dos dimensiones: competencias adquiridas y estrategias didácticas.

Dimensión 1: Competencias adquiridas

Esta alude a las habilidades y conocimientos que los egresados desarrollaron a lo largo de la maestría. En este estudio, se analizaron las siguientes competencias:

adaptación al cambio, flexibilidad, habilidades interpersonales, capacidad de aprendizaje continuo, negociación y solución de conflictos, organización y planificación, gestión del

tiempo, pensamiento analítico, crítico y autocrítico, creatividad e innovación, ética en sus funciones, responsabilidad social con las personas y organizaciones y liderazgo estratégico.

Dimensión 2: Estrategias didácticas

Esta comprendió los métodos de enseñanza utilizados en la maestría, cuyo impacto en la experiencia de aprendizaje de los egresados se evaluó. Por consiguiente, se incluyeron las siguientes estrategias: clases teóricas de tipo magistral, clases prácticas en el aula, aprendizaje basado en problemas, proyectos de investigación, asignaciones de grupos, aplicación en situaciones laborales/profesionales, casos contextualizados, retroalimentación de la evaluación, gamificación pedagógica y debates.

Variable 2: Satisfacción de la formación recibida

Esta variable evaluó el nivel de satisfacción de los egresados con su formación académica y se dividió en dos dimensiones:

Dimensión 1: Satisfacción con las competencias adquiridas

Evalúa la percepción de los egresados sobre la utilidad y aplicabilidad de las competencias desarrolladas durante la maestría en su desempeño profesional.

Dimensión 2: Satisfacción con las estrategias didácticas

Se examinó la satisfacción de los egresados con los métodos de enseñanza empleados en el programa y su efectividad en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, la correlación entre estas variables determinó en qué medida la percepción de los egresados sobre su experiencia de aprendizaje influye en su satisfacción con la formación recibida.

La Tabla 23 proporcionó una visión integral de la relación entre diversas dimensiones de la experiencia de aprendizaje y la satisfacción general con la formación recibida. Así, este análisis detallado facilitó la comprensión en torno a cómo diferentes aspectos de la experiencia de aprendizaje se interrelacionan y contribuyen a la percepción global de los egresados sobre su formación.

Tabla 23

Matriz de correlación de Rho de Spearman entre variables de experiencia de aprendizaje y satisfacción con la formación recibida

Variables/Dimensiones	Satisfacción con la formación recibida	Satisfacción con competencias adquiridas	Satisfacción estrategias didácticas
Experiencia de Aprendizaje	,719	,685	,689
Competencias adquiridas	,652	,759	,513
Estrategias didácticas	,683	,602	,708
Satisfacción con la formación recibida	1,000	,842	,823
Satisfacción con competencias adquiridas	,842	1	,640
Satisfacción estrategias didácticas	,823	,640	1

Nota: Las correlaciones son significativas en el nivel < 0.01 .

Al respecto, se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa ($p < 0.01$) entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción con la formación recibida ($Rho = 0.719$). En cuanto a las dimensiones específicas de la experiencia de aprendizaje, tanto las competencias adquiridas como las estrategias didácticas presentaron coeficientes de Rho de 0.652 y 0.683, respectivamente, ambos significativos al nivel $p < 0.01$.

Por otro lado, la ausencia de correlaciones significativas entre las distintas dimensiones evaluadas sugiere una percepción homogénea entre los 79 egresados. Por consiguiente,

esta homogeneidad reflejó una experiencia educativa colectivamente valorada, lo que podría indicar la efectividad y coherencia del programa de formación en su conjunto.

Asimismo, la correlación observada entre la satisfacción con las competencias adquiridas y las estrategias didácticas ($Rho = 0.759$ y 0.708 , respectivamente) reforzó la hipótesis de que una experiencia de aprendizaje integral –que combine de manera efectiva el desarrollo de competencias y la aplicación de estrategias didácticas pertinentes– se asocia con un mayor nivel de satisfacción respecto a la formación recibida.

De tal modo, estos resultados se alinearon con la literatura especializada en evaluación educativa y destacan la importancia de considerar múltiples dimensiones al valorar la calidad y la efectividad de los programas académicos.

En síntesis, los datos presentados en la Tabla 23 corroboran la hipótesis central del estudio y aportan evidencia cuantitativa sólida que respalda la influencia de una experiencia de aprendizaje enriquecedora en la satisfacción general con los programas de formación.

Tabla 24

Matriz de correlación de Rho de Spearman entre experiencia de aprendizaje, competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción con la formación recibida, diferenciada por sexo

Sexo	Variable/dimensiones	Satisfacción con la formación recibida	Competencias adquiridas	Estrategias didácticas
Hombre (32)	Experiencia de Aprendizaje	0,713 (0,00)	0,772 (0,00)	0,775 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,569 (0,01)	1	0,532 (0,02)
	Estrategias didácticas	0,684 (0,00)	0,532 (0,02)	1
Mujer (47)	Experiencia de Aprendizaje	0,731 (0,00)	0,731 (0,00)	0,727 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,717 (0,00)	1	0,505 (0,00)
	Estrategias didácticas	0,686 (0,00)	0,505 (0,00)	1

Nota: Valores entre paréntesis indican el nivel de significancia de las correlaciones (< 0,01).

A través de la Tabla 24 se ofrecieron perspectivas relevantes sobre las relaciones entre diversas variables vinculadas con la formación de los egresados, a partir de un análisis diferenciado según el género. Los resultados revelaron patrones de correlación que merecen una interpretación detallada.

En primer lugar, se identificó una correlación positiva y significativa entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción con la formación recibida, con coeficientes de 0.713 para hombres y 0.731 para mujeres, ambos significativos al nivel 0.01. Esta similitud en los coeficientes sugiere que, independientemente del género, una experiencia de aprendizaje enriquecedora se asocia de manera consistente con un mayor nivel de satisfacción respecto al programa de maestría.

En cuanto a las competencias adquiridas y su satisfacción asociada, los coeficientes fueron de 0.569 para hombres y 0.717 para mujeres. Como resultado, esta diferencia indicó que, aunque en ambos casos existe una correlación positiva, la relación es más fuerte en el grupo femenino. Por ende, este resultado podría sugerir que las mujeres otorgan un mayor peso a las competencias desarrolladas como un componente de su satisfacción global con la formación, lo que abre una posible línea de investigación futura sobre las variaciones de percepción según el género.

Por su parte, la correlación entre las estrategias didácticas y la satisfacción con la formación arrojó un coeficiente de 0.684, sin variaciones significativas entre géneros. A la luz de lo anterior, se evidenció que las estrategias didácticas implementadas resultan igualmente efectivas para hombres y mujeres en términos de su impacto en la satisfacción académica.

En conjunto, estos resultados subrayan la pertinencia de incorporar la perspectiva de género en la evaluación de programas educativos, dado que pueden existir diferencias sutiles en la manera en que los distintos grupos valoran componentes específicos de su experiencia formativa. No obstante, el análisis también pone de relieve la existencia de ámbitos –como las estrategias didácticas– en los que la percepción de efectividad es compartida, aspecto fundamental para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas en la educación superior.

Tabla 25

Matriz de correlación de Rho de Spearman entre experiencia de aprendizaje, competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción con la formación recibida, diferenciada por profesiones

Profesiones	Variable/dimensiones	Satisfacción con la formación recibida	Competencias adquiridas	Estrategias didácticas
Ciencias de la Salud (11)	Experiencia de Aprendizaje	0,786 (0,004)	0,639 (0,034)	0,928 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,747 (0,008)	1	0,638 (0,035)
	Estrategias didácticas	0,829 (0,002)	0,638 (0,035)	1
Ciencias Sociales (40)	Experiencia de Aprendizaje	0,630 (0,00)	0,780 (0,00)	0,669 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,674 (0,00)	1	0,481 (0,002)
	Estrategias didácticas	0,572 (0,00)	0,481 (0,002)	1
Ingenierías (13)	Experiencia de Aprendizaje	0,761 (0,003)	0,704 (0,007)	0,701 (0,008)
	Competencias adquiridas	0,573 (0,041)	1	0,494 (0,086)
	Estrategias didácticas	0,756 (0,003)	0,494 (0,086)	1
Negocios (15)	Experiencia de Aprendizaje	0,912 (0,00)	0,625 (0,013)	0,898 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,605 (0,017)	1	0,474 (0,074)
	Estrategias didácticas	0,824 (0,00)	0,474 (0,074)	1

Nota: Los valores entre paréntesis indican el nivel de significancia de las correlaciones.

La Tabla 25 evidenció patrones distintivos de correlación entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción con la formación recibida, diferenciados por campos profesionales. En tal sentido, estos patrones revelaron aspectos relevantes sobre las

percepciones de los egresados respecto a la calidad de su formación en distintas disciplinas.

Se observaron correlaciones positivas fuertes (coeficientes superiores a 0.75) entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción con la formación en la mayoría de los campos profesionales. Por consiguiente, este resultado reafirmó la importancia de la experiencia de aprendizaje como un factor determinante en la valoración global de la formación recibida, independientemente del área de especialización.

No obstante, en el campo de las Ciencias Sociales, la correlación –aunque significativa ($p < 0.01$) – fue menor ($Rho = 0.63$). Así, esta diferencia resultó particularmente relevante, dado que los egresados de Ciencias Sociales constituyen la proporción más amplia de la muestra (40 participantes). Este hallazgo sugiere que los profesionales de este campo podrían tener percepciones o expectativas diferenciadas sobre su experiencia educativa, lo cual podría incidir en su nivel de satisfacción general con el programa.

Al analizar las correlaciones de las subdimensiones –competencias adquiridas y estrategias didácticas– se identificaron variaciones significativas según la disciplina, lo que indica que cada campo profesional valora de manera distinta los aspectos que conforman su formación. Por ejemplo, en Ciencias de la Salud, la correlación más alta se observó en la dimensión de estrategias didácticas ($Rho = 0.829$), mientras que en Ciencias Sociales la relación fue más baja ($Rho = 0.572$).

De conformidad con lo anterior, estos resultados subrayaron la necesidad de adaptar las estrategias didácticas y los enfoques pedagógicos a las características específicas de cada área profesional, con el fin de optimizar tanto la satisfacción estudiantil como la percepción del valor formativo. Asimismo, afirmaron que cada disciplina requiere métodos

de enseñanza diferenciados que favorezcan la adquisición de competencias pertinentes y la construcción de aprendizajes significativos.

En síntesis, la Tabla 25 aportó evidencia de que, aunque la experiencia de aprendizaje constituye un predictor clave de la satisfacción con la formación en todos los campos profesionales, existen diferencias notables en la manera en que esta relación es percibida por los egresados de distintas disciplinas. De tal modo, estos hallazgos resultaron de especial relevancia para el diseño de programas educativos y estrategias didácticas sensibles a las particularidades y expectativas de cada campo profesional.

Por su parte, la Tabla 26 presenta la matriz de correlación de Rho de Spearman que examina la relación entre la experiencia de aprendizaje, las competencias adquiridas, las estrategias didácticas y la satisfacción con la formación recibida, diferenciada por modalidad de estudio (presencial y semipresencial). Por lo tanto, el análisis evidenció diferencias significativas en la valoración de las competencias y estrategias didácticas según la modalidad cursada.

En el caso de los estudiantes de la modalidad presencial, se registraron coeficientes de Spearman superiores a 0.75 ($p < 0.01$), lo que indicó una correlación positiva fuerte entre las experiencias de aprendizaje, las competencias adquiridas, las estrategias didácticas y la satisfacción general con la formación. Este patrón expuso que, en la modalidad presencial, los egresados perciben una mayor efectividad en las estrategias didácticas implementadas y un nivel de coherencia más alto entre los distintos componentes de su experiencia formativa.

En contraste, los estudiantes de la modalidad semipresencial mostraron coeficientes menores a 0,67, aunque todavía significativos al nivel de $p < 0,01$. El coeficiente más bajo registrado (0,59) se encontró en la correlación entre competencias adquiridas y

satisfacción con la formación recibida en la modalidad semipresencial. Ahora bien, esto podría indicar que los estudiantes en esta modalidad perciben un menor impacto de las competencias adquiridas en su satisfacción con el programa, en comparación con sus pares de la modalidad presencial.

Tabla 26

Matriz de correlación de Rho de Spearman entre experiencia de aprendizaje, competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción con la formación recibida, diferenciada por modalidad de estudio

Modalidad de estudio	Variable/dimensiones	Satisfacción con la formación recibida	Competencias adquiridas	Estrategias didácticas
Presencial (27)	Experiencia de Aprendizaje	0,792 (0,00)	0,849 (0,00)	0,834 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,755 (0,00)	1	0,674 (0,00)
	Estrategias didácticas	0,757 (0,00)	0,674 (0,00)	1
Semipresencial (52)	Experiencia de Aprendizaje	0,664 (0,00)	0,624 (0,00)	0,677 (0,00)
	Competencias adquiridas	0,591 (0,00)	1	0,395 (0,004)
	Estrategias didácticas	0,636 (0,00)	0,395 (0,004)	1

Nota: Los valores entre paréntesis indican el nivel de significancia de las correlaciones.

Como resultado, estas diferencias evidenciaron que las modalidades de estudio inciden de manera significativa en la percepción que los estudiantes tienen sobre la efectividad de su formación. Por ende, la correlación más baja observada en la modalidad semipresencial podría estar asociada con los retos propios de esta forma de aprendizaje, entre ellos la necesidad de una mayor autoorganización, la variabilidad en la interacción entre estudiantes y docentes, o las diferencias en la entrega y recepción de los contenidos educativos.

Aunado a esto, este análisis resaltó la importancia de atender las particularidades de cada modalidad al momento de diseñar e implementar estrategias didácticas y programas

orientados al desarrollo de competencias. Por ende, garantizar que dichas estrategias sean pertinentes y efectivas en cada contexto contribuye a mejorar la experiencia formativa y la satisfacción de los estudiantes, independientemente de la modalidad elegida.

En síntesis, los resultados expuestos en la Tabla 26 proporcionaron una perspectiva crítica para el fortalecimiento de los programas educativos en las distintas modalidades de enseñanza, al subrayar la necesidad de realizar adaptaciones específicas que optimicen la efectividad del aprendizaje y la satisfacción de los egresados.

4.2. Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los resultados cualitativos según códigos y subcategorías definidos para esta investigación. De esta manera, se ha procedido a estructurarlo a partir de las subcategorías identificadas, por medio del desarrollo de redes elaboradas mediante el programa Atlas ti. Se identificaron redes a partir de la satisfacción de los estudiantes, producto de la motivación interna y externa generada, así como del nivel de involucramiento detectado. En este sentido, las entrevistas en profundidad evidenciaron las percepciones de los estudiantes en relación con los elementos académicos y no académicos experimentados durante su etapa universitaria, así como el impacto del uso de estos servicios en el nivel de satisfacción desarrollado.

Luego de la codificación de las entrevistas de los diez participantes, se presentaron los hallazgos más relevantes sobre la percepción de los estudiantes de maestría respecto a la satisfacción con su programa y con los servicios ofrecidos por la universidad. Es importante señalar que los resultados obtenidos permitieron agrupar los aspectos analizados en cuatro categorías principales: la satisfacción con la modalidad del

programa, la labor de la coordinación académica, la autodeterminación y su relación con la satisfacción, y, finalmente, el involucramiento y su vínculo con la satisfacción.

4.2.1. Satisfacción estudiantil por la labor de la coordinación

Los participantes expresaron diversas percepciones sobre la labor de coordinación del programa. En esa medida, diversas voces valoraron positivamente la comunicación fluida y la eficiencia en los trámites administrativos. Algunos resaltaron la prontitud en las respuestas a sus consultas y la atención personalizada recibida durante el proceso. No obstante, también se plantearon algunas críticas constructivas.

Algunos estudiantes sintieron que el seguimiento a la etapa de la tesis podría mejorarse y solicitaron una mayor claridad en las pautas y directrices proporcionadas. En este sentido, el participante 10 comentó que, aunque tuvo dificultades puntuales relacionadas con el proceso de tesis y aspectos financieros, el resto de su experiencia fue más fluida, especialmente en la etapa final del programa (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023).

Relacionado con las decisiones de la coordinación, la modalidad de estudio, en gran parte virtual, fue un aspecto clave en las experiencias de los participantes. Varios estudiantes compartieron que esta modalidad les exigió una mayor autogestión y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. De tal modo, la flexibilidad para organizar su tiempo se apreció, pero también se mencionaron desafíos en la adaptación a esta dinámica.

Hallazgos sobre aspectos positivos y áreas de mejora

Entre los aspectos positivos identificados, se evidenció que los estudiantes manifestaron satisfacción con el nivel de coordinación académica, la disposición del personal y la prontitud en la comunicación frente a las consultas relacionadas con los procesos

académicos. Asimismo, los participantes resaltaron la accesibilidad y apoyo brindado por el personal administrativo en la resolución de inquietudes, incluso cuando pertenecían a otras áreas de trabajo.

No obstante, a pesar de la satisfacción general, los participantes señalaron ciertas áreas de mejora. Entre ellas, destacaron la necesidad de incorporar una mayor diversidad de fuentes y autores en los materiales de lectura, incluir estudios de caso con un enfoque más práctico y actualizar de manera continua el contenido del programa para mantener su pertinencia frente al contexto actual y las demandas del entorno laboral. En particular, se observó la ausencia de temáticas relevantes como la negociación. Al respecto, el participante 6 indicó que le habría resultado valioso profundizar en dicho tema; sin embargo, reconoció el aporte significativo de las herramientas y conceptos adquiridos durante la maestría para su desarrollo profesional (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Esta observación se vincula también con la demanda por metodologías de enseñanza más prácticas y vivenciales, debido a que su ausencia podría derivar en una percepción de menor exigencia académica en el mediano plazo.

En el marco de sus experiencias positivas, los estudiantes también identificaron diversos desafíos personales y contextuales que incidieron en su proceso formativo. Entre ellos, se destacó el impacto de la pandemia de COVID-19, la cual modificó sus rutinas de estudio y aumentó las responsabilidades familiares y laborales. Asimismo, algunos egresados enfrentaron dificultades económicas que comprometieron su permanencia en el programa, mientras que otros señalaron que la modalidad virtual demandaba un elevado nivel de autodisciplina y autogestión, lo que constituyó un reto adicional. A pesar de estas dificultades, la mayoría de los participantes evidenció una notable

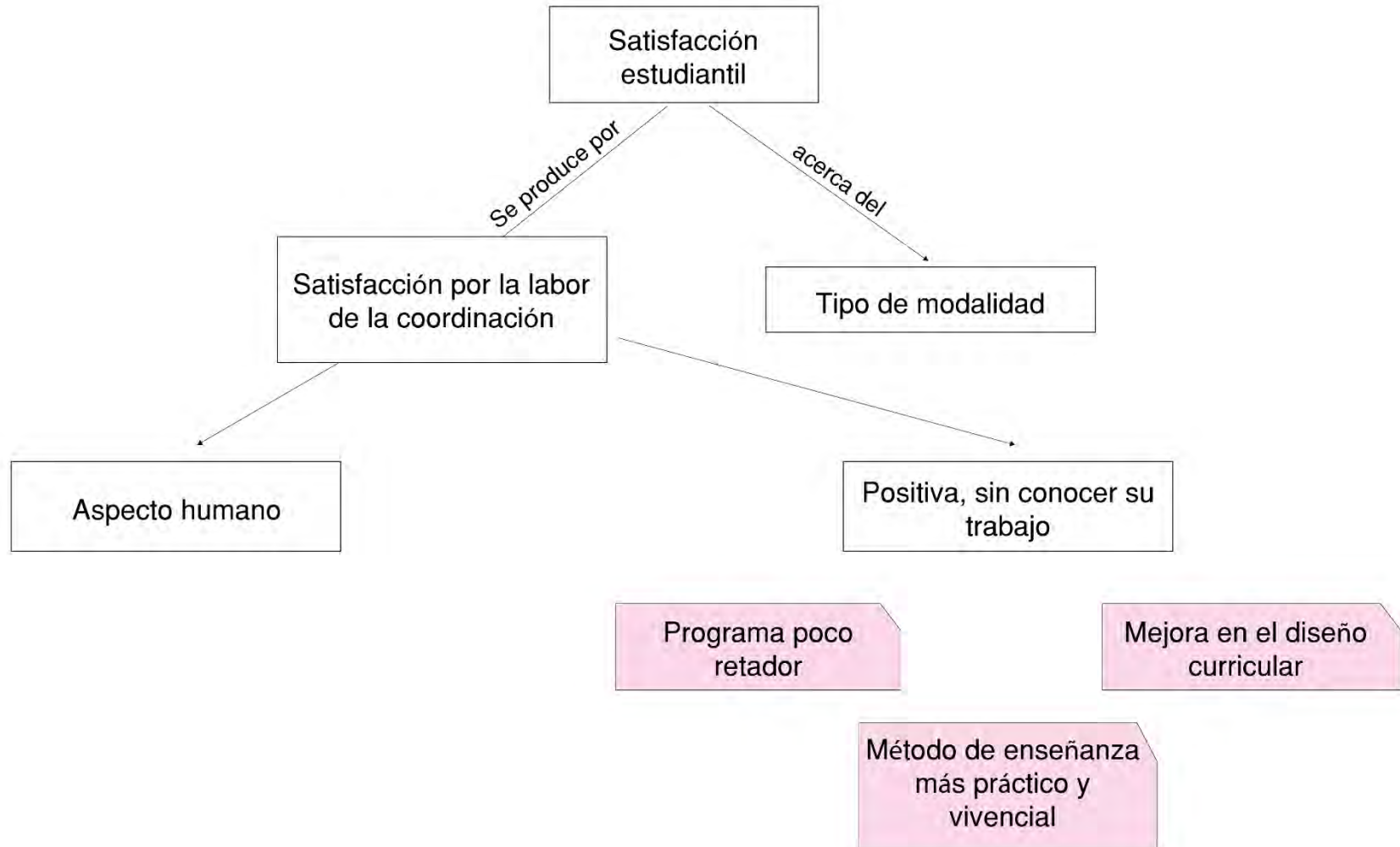
capacidad de adaptación y resiliencia, logrando culminar satisfactoriamente la maestría. Estos resultados se reflejaron en la Figura 7.

Del mismo modo, la Figura 7 se elaboró a partir de la codificación temática de entrevistas en ATLAS.ti y se articuló con el marco conceptual de la Figura 5, al mostrar cómo los factores académicos y organizativos se integran en la percepción de satisfacción estudiantil. Asimismo, estos factores dialogan con la TAD, al reflejar la importancia de la autonomía en la gestión del aprendizaje vinculada a la claridad académica y la relación sustentada en la comunicación con la coordinación.



Figura 7

Satisfacción por la labor de la coordinación y Satisfacción por tipo de modalidad



4.2.2. Satisfacción por el tipo de modalidad: semipresencial

La percepción de satisfacción de los estudiantes con el programa se encontró directamente vinculada con la modalidad en la que este se desarrolló, dado que dicha modalidad incidió en aspectos esenciales como la interacción con los pares, la metodología de enseñanza y las condiciones tecnológicas para el acceso a las clases. En este sentido, los estudiantes identificaron tanto ventajas como limitaciones en la modalidad semipresencial, las cuales impactaron en su nivel de satisfacción académica. Al respecto, estos elementos se representaron en la Figura 8, que muestra de forma visual las percepciones de los participantes según el tipo de modalidad.

Entre los aspectos favorables de la modalidad semipresencial, varios estudiantes manifestaron que la virtualidad les permitió realizar diversas actividades y gestionar su tiempo con mayor flexibilidad. El participante 1, por ejemplo, señaló que esta modalidad le ofrecía la posibilidad de atender sus compromisos académicos desde casa, organizando su horario de acuerdo con su disponibilidad (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023). De manera complementaria, el participante 4 destacó que el componente virtual representó una solución valiosa ante las dificultades asociadas al desplazamiento hacia la universidad (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Esta percepción de flexibilidad horaria se reflejó en la Figura 8, donde se identificó como uno de los factores positivos más relevantes señalados por los estudiantes.

Sin embargo, varios estudiantes percibieron que la modalidad presencial resultaba más provechosa que la modalidad híbrida. Fundamentaron esta apreciación

principalmente en que lograban mantener una mayor atención y comprensión del contenido cuando las sesiones se desarrollaban de manera presencial. Un aspecto destacado por los participantes fue que la presencialidad ofrecía un método de enseñanza más práctico y vivencial, lo que favorecía una mejor asimilación de los contenidos, una aplicación más inmediata del conocimiento en contextos reales y una participación más activa durante las clases. Este enfoque se valoró como un factor determinante en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el participante 5 manifestó que le habría resultado más beneficioso contar con clases presenciales, debido a que consideraba que esta modalidad facilitaba una atención más sostenida y un análisis más profundo junto al docente, aspectos que, según su experiencia, se veían limitados en la virtualidad (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023). De manera coherente, algunos estudiantes indicaron que la modalidad presencial les permitía realizar consultas directas al profesor, como lo expresó el participante 3, quien recordó que durante los recesos tenía la oportunidad de acercarse al docente para plantear preguntas específicas (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023). Al respecto, estos hallazgos se reflejaron en la Figura 8, donde se evidenció que la presencialidad se percibió como más efectiva en términos de interacción y comprensión de los contenidos.

No obstante, aunque varios estudiantes manifestaron su preferencia por la modalidad presencial, algunos señalaron que esta también presentaba limitaciones relacionadas con la actitud de sus compañeros. Mencionaron, por ejemplo, comportamientos como la impuntualidad o la falta de atención durante las sesiones.

Asimismo, identificaron ciertos distractores en el aula, entre ellos el uso de dispositivos móviles o las interrupciones generadas por el entorno, lo que dificultó la concentración y redujo el aprovechamiento del contenido, afectando la dinámica de aprendizaje.

En cuanto a los aspectos positivos vinculados con las relaciones interpersonales, algunos participantes resaltaron que la modalidad presencial favoreció la formación de vínculos duraderos. El participante 5 comentó, por ejemplo, que conoció a un compañero de la ciudad de Cusco con quien estableció una amistad que perdura hasta la actualidad (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Este testimonio evidenció que la presencialidad facilitó la interacción entre pares, promoviendo la socialización y el establecimiento de redes de contacto académico y profesional, tal como se muestra en la Figura 8.

No obstante, varios estudiantes afirmaron que la modalidad virtual no les permitió establecer vínculos con sus compañeros, debido a que no existieron oportunidades para compartir espacios presenciales. El participante 6, por ejemplo, señaló que valoraba las formas de expresión interpersonal como un componente esencial de la experiencia académica (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023). En consonancia, la Figura 8 evidenció esta limitación, mostrando que la virtualidad se percibió como una barrera para la integración social y la construcción de relaciones interpersonales significativas.

De manera complementaria, algunos participantes sugirieron que, con el propósito de fortalecer el enfoque práctico del programa, se incorporaran metodologías más dinámicas, tales como el análisis de casos reales y actuales. En línea con esta

propuesta, el participante 10 manifestó que resultaría beneficioso incluir entrevistas, sesiones de acompañamiento y la participación de especialistas invitados que complementarían la dimensión teórica abordada por los docentes (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023). Tal como se muestra en la Figura 8, una de las principales mejoras sugeridas por los estudiantes fue la inclusión de estrategias didácticas más prácticas, en contraste con la predominancia del componente teórico en la modalidad semipresencial.

Respecto a la relación con los docentes, los participantes expresaron percepciones diversas. Algunos consideraron que esta relación fue satisfactoria, aunque circunscrita estrictamente al ámbito académico. Otros señalaron que lograron establecer vínculos agradables con sus profesores, caracterizados por una comunicación fluida, así como por el apoyo y la motivación brindados cuando lo requirieron. En este sentido, la Figura 8 refleja que, si bien la disponibilidad del docente en la modalidad virtual se valoró positivamente, la interacción se percibió como más impersonal y limitada en comparación con la modalidad presencial.

Sin embargo, varios participantes identificaron aspectos susceptibles de mejora en la modalidad de enseñanza actual. Algunos expresaron su preferencia por la presencialidad, al considerarla más propicia para la interacción cercana con docentes y compañeros. Otros mencionaron que la comunicación con el profesorado, el personal administrativo y las autoridades académicas resultó restringida, lo que dificultó la gestión de trámites académicos y administrativos.

Pese a ello, diversos estudiantes destacaron que la relación mantenida con los docentes fue cordial, dado que lograron comunicarse de manera fluida mediante

correo electrónico o por vía telefónica. Asimismo, subrayaron la disposición y amabilidad tanto del personal administrativo como del cuerpo docente al atender sus consultas. Este aspecto se ilustró en la experiencia del participante 7, quien indicó que, durante el desarrollo de los cursos, percibió una comunicación abierta, un ambiente de acogida y una disposición constante para resolver dudas en clase (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023). No obstante, la Figura 8 muestra que dicha comunicación se limitó a los espacios formales de clase y a los medios digitales, lo cual restringió la posibilidad de una interacción más cercana y personalizada.

Por otro lado, algunos estudiantes afirmaron que sus profesores fueron empáticos y solícitos en situaciones complicadas por las que atravesaron. En efecto, esto se relaciona con lo que señala el participante 8, quien relató que se sintió motivada y comprendida por su profesor en un contexto especialmente difícil, cuando perdió a su madre debido a una enfermedad (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023).

Asimismo, varios participantes identificaron aspectos susceptibles de mejora con el propósito de optimizar su experiencia en el programa. Señalaron que la interacción entre estudiantes y docentes fue limitada, dado que esta se redujo principalmente a las sesiones sincrónicas. El participante 5, por ejemplo, manifestó que la naturaleza virtual de la maestría restringió el desarrollo de relaciones interpersonales cercanas (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

De igual manera, algunos egresados indicaron que no lograron establecer un vínculo estrecho con sus profesores. En este sentido, el participante 4 señaló que

la relación con el cuerpo docente fue más bien distante, debido a que no existió una interacción continua o profunda a lo largo del programa (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023). De tal modo, este testimonio coincide con lo reflejado en la Figura 8, donde se destaca que la virtualidad implicó una limitación en la interacción entre pares y con los docentes.

Pese a estas observaciones, diversos estudiantes destacaron aspectos favorables vinculados con la modalidad semipresencial implementada en la maestría. Uno de los principales beneficios mencionados fue la flexibilidad que esta modalidad les ofreció. El participante 3, por ejemplo, indicó que el formato semipresencial le permitió organizar su tiempo de acuerdo con su ritmo personal, aprovechando los fines de semana o los días entre semana para avanzar con sus lecturas y actividades (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023). En la misma línea, el participante 6 señaló que la virtualidad le brindó la oportunidad de continuar sus estudios a pesar de residir lejos de la universidad (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

No obstante, varios participantes coincidieron en la necesidad de fortalecer el componente práctico del programa. Manifestaron que las sesiones se centraron en exceso en la teoría y recomendaron la incorporación de métodos de enseñanza más aplicados. En particular, el participante 3 consideró relevante que los docentes priorizaran la práctica sobre la teoría, promoviendo una enseñanza más orientada a la aplicación profesional (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023). Esta apreciación se alinea con lo mostrado en la Figura 8, donde los estudiantes

valoraron la presencialidad como un espacio más propicio para una enseñanza vivencial y aplicada.

En esa misma dirección, algunos participantes propusieron la incorporación de casos reales, entrevistas y espacios de interacción con especialistas invitados. El participante 10 sugirió que dichas estrategias contribuirían a complementar los contenidos teóricos impartidos por los docentes (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023). Este planteamiento refuerza la importancia de diversificar las metodologías en entornos virtuales, tal como se evidencia en la Figura 8, donde se resalta que la presencialidad permite una mayor integración de experiencias reales y dinámicas participativas.

Por otro lado, un número considerable de estudiantes expresó su preferencia por la modalidad presencial. El participante 8 afirmó que esta le resultaba más efectiva, debido a que facilitaba la comunicación directa y la posibilidad de resolver dudas de manera inmediata (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023). En contraste, el participante 5 comentó que, en entornos virtuales, se veía obligado a formular sus inquietudes mediante extensos mensajes por correo o foros, lo cual no equivalía a la interacción presencial (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Este tipo de observaciones concuerdan con los resultados reflejados en la Figura 8, donde la presencialidad se percibe como una modalidad que favorece una comunicación más fluida y espontánea.

Finalmente, vinculado con la falta de una enseñanza personalizada, el participante 7 enfatizó la relevancia del diálogo y la comunicación presencial para lograr una comprensión mutua más profunda. En su percepción, la virtualidad siempre conllevó

una pérdida parcial de la interacción humana necesaria para un aprendizaje más significativo (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Finalmente, un participante afirmó que el programa no satisfizo sus expectativas dado que no fue retador, puesto que reforzó conocimientos previos y no adquirió nuevos o prácticos. Por ejemplo, el participante 4 comentó que, si bien el programa le permitió fortalecer determinadas competencias, no percibió un cambio sustancial en su formación, sino más bien un refuerzo y complemento de conocimientos previamente adquiridos (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Este aspecto guarda coherencia con lo mostrado en la Figura 8, donde algunos estudiantes indicaron que la modalidad presencial favorece métodos de enseñanza más vivenciales y prácticos.

Asimismo, otros participantes centraron su atención en los recursos tecnológicos y las plataformas empleadas para el desarrollo de las clases. En este sentido, el participante 4 señaló que uno de los aspectos menos favorables del programa fue el componente informático, particularmente los problemas de conectividad y las fallas de audio que, en ocasiones, obstaculizaron la comunicación fluida (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Tal como se observa en la Figura 8, las dificultades técnicas se mencionaron de forma reiterada como factores que afectaron la experiencia educativa, lo que limita tanto la interacción como la participación activa en las sesiones.

En relación con el grado de satisfacción respecto a la interacción social entre compañeros, varios participantes señalaron que la modalidad del programa dificultó significativamente la construcción de vínculos interpersonales. Por ejemplo, el

participante 1 comentó que, durante la ceremonia de graduación, no reconoció a ninguno de sus compañeros, pues recordó que ningún integrante de su promoción asistió al evento (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023). Este testimonio coincide con lo representado en la Figura 8, donde se evidencia que las clases presenciales contribuyen de manera más efectiva al fortalecimiento de las relaciones entre pares.

Finalmente, diversos estudiantes expresaron su preferencia por la modalidad presencial. El participante 10, por ejemplo, destacó la importancia de la interacción personal y física, valorando la posibilidad de compartir espacios y mantener contacto directo con los demás (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023). Esta apreciación resulta coherente con lo reflejado en la Figura 8, donde se subraya que la presencialidad fortalece la comunicación, la cohesión grupal y el sentido de comunidad dentro del programa académico.

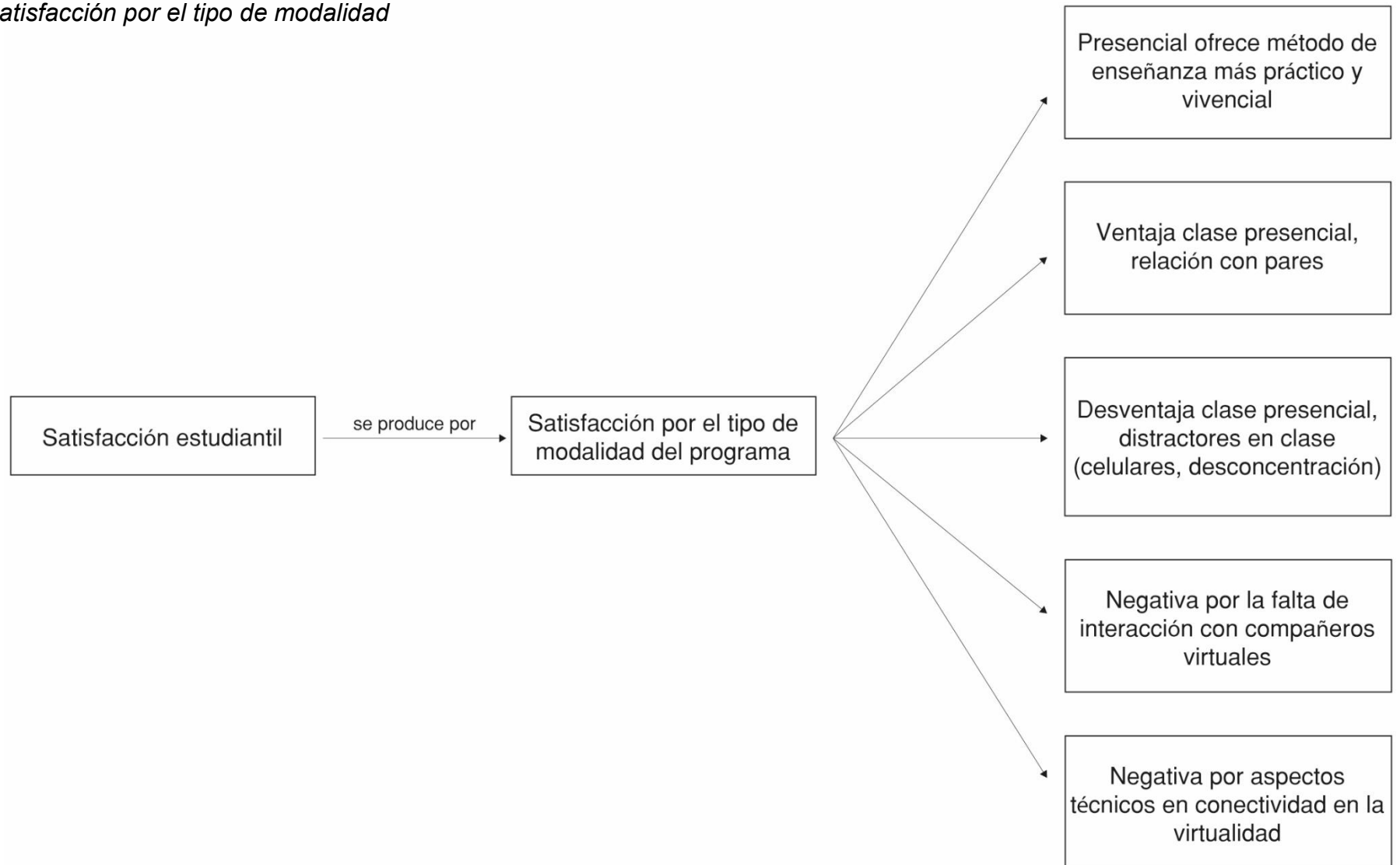
Los testimonios y los resultados representados en la Figura 8 evidenciaron una tensión entre la flexibilidad valorada de la modalidad semipresencial (relacionada con la gestión del tiempo y la conciliación de responsabilidades laborales y familiares) y la cercanía relacional y práctica asociada a la modalidad presencial. Esta tensión se comprendió a partir del concepto de involucramiento (interacción efectiva con el docente y los pares) y de la TAD, particularmente en lo referido a la necesidad de relación. Cuando la mediación tecnológica restringió el intercambio directo y cercano, la satisfacción de los estudiantes tendió a disminuir, incluso cuando la flexibilidad promovió mayores niveles de autonomía.

En consonancia con ello, la información presentada en la Tabla 26 reforzó esta interpretación, al mostrar que, en el contexto presencial, los coeficientes entre experiencia de aprendizaje, desarrollo de competencias y estrategias, y nivel de satisfacción resultaron más elevados que en la modalidad semipresencial. Esto sugirió que la presencialidad potenció la percepción de efectividad didáctica y la calidad de la experiencia formativa.



Figura 8

Satisfacción por el tipo de modalidad



4.2.3. Satisfacción por el tipo de modalidad: Relación con profesores

En esta sección, se abordaron los comentarios de los participantes en torno a la relación que establecieron con sus docentes y el grado de satisfacción que experimentaron, según el tipo de modalidad en la que cursaron su maestría. En esa medida, se observaron dos perspectivas principales entre los estudiantes y se identificaron dos perspectivas principales entre los participantes.

Por un lado, algunos participantes describieron una experiencia positiva caracterizada por una relación cercana y de apoyo con sus docentes, sustentada en una comunicación efectiva y en un enfoque pedagógico pertinente. Por otro lado, otros manifestaron cierto grado de insatisfacción, al señalar dificultades en la interacción y una comunicación limitada con el profesorado, particularmente en la modalidad semipresencial.

Tal como se muestra en la Figura 9, varios estudiantes consideraron que la relación con sus docentes fue satisfactoria. Este grupo valoró la frecuencia y efectividad de la comunicación, aspectos que contribuyeron de manera significativa a su experiencia educativa. Además, destacaron la metodología de enseñanza, como refirió el participante 9, quien percibió un enfoque más socrático por parte de los docentes, lo cual consideró ventajoso al permitir un uso más eficiente del tiempo en clase (P9, comunicación personal, 27 de enero de 2023). Estas experiencias positivas se representan en color verde en la Figura 9, asociadas a los códigos “satisfacción por el tipo de modalidad” y “satisfacción por el tipo de modalidad semipresencial”.

No obstante, no todos los estudiantes compartieron esta percepción favorable. Algunos señalaron que la modalidad semipresencial no propició una conexión cercana con los docentes. Por ejemplo, el participante 2 comentó que el entorno virtual dificultó el establecimiento de vínculos significativos con el profesorado a lo largo del programa (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023). Asimismo, el participante 10 indicó que, en su caso, no obtuvo respuesta ante una consulta específica (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023). Estas observaciones se relacionan con los códigos “falta de interacción con pares” y “falta de atención a los alumnos”, representados en color fucsia en la Figura 9.

En cuanto a los procesos académicos y administrativos, algunos participantes sugirieron fortalecer la comunicación institucional. El participante 10 propuso mejorar la coordinación y evaluación docente mediante canales de comunicación más ágiles y efectivos (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023). La Figura 9 refleja con claridad esta coexistencia de percepciones positivas y negativas en torno a la relación docente-estudiante, distinguiendo en verde los aspectos favorables y en fucsia los puntos críticos de mejora.

En síntesis, el análisis sugiere que la satisfacción estudiantil presenta múltiples dimensiones interrelacionadas, pero todas ellas se ven profundamente condicionadas por el tipo de modalidad del programa, especialmente en lo que respecta a la calidad de la interacción y el acompañamiento docente.

Por otro lado, los resultados mostrados en Figura 9 evidenciaron una contradicción en las percepciones de los egresados: mientras algunos destacaron altos niveles de satisfacción asociados al dominio disciplinar, el uso de estrategias didácticas

basadas en el diálogo y la accesibilidad docente, otros reportaron insatisfacción vinculada con la distancia relacional y la demora en las respuestas, situaciones más frecuentes en la modalidad semipresencial. Desde la perspectiva de la TAD, se determinó que la provisión de retroalimentación oportuna y de acompañamiento docente contribuye al fortalecimiento de las necesidades psicológicas de competencia y relación, lo que incrementa la satisfacción. En contraste, la ausencia de estos soportes genera un debilitamiento de involucramiento académico, lo que explica la coexistencia de valoraciones positivas y críticas que matizan la satisfacción global.

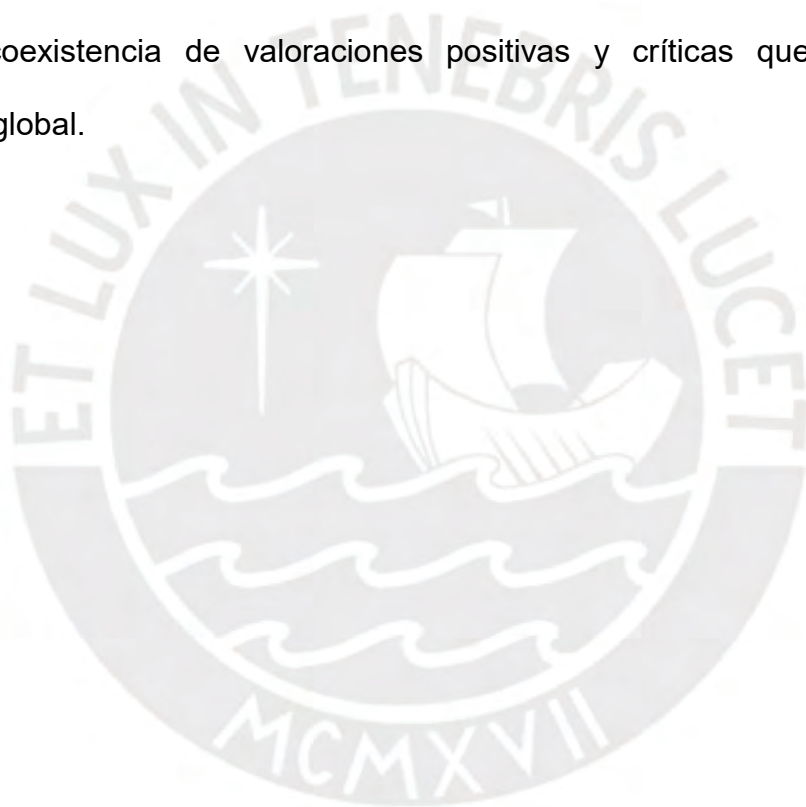
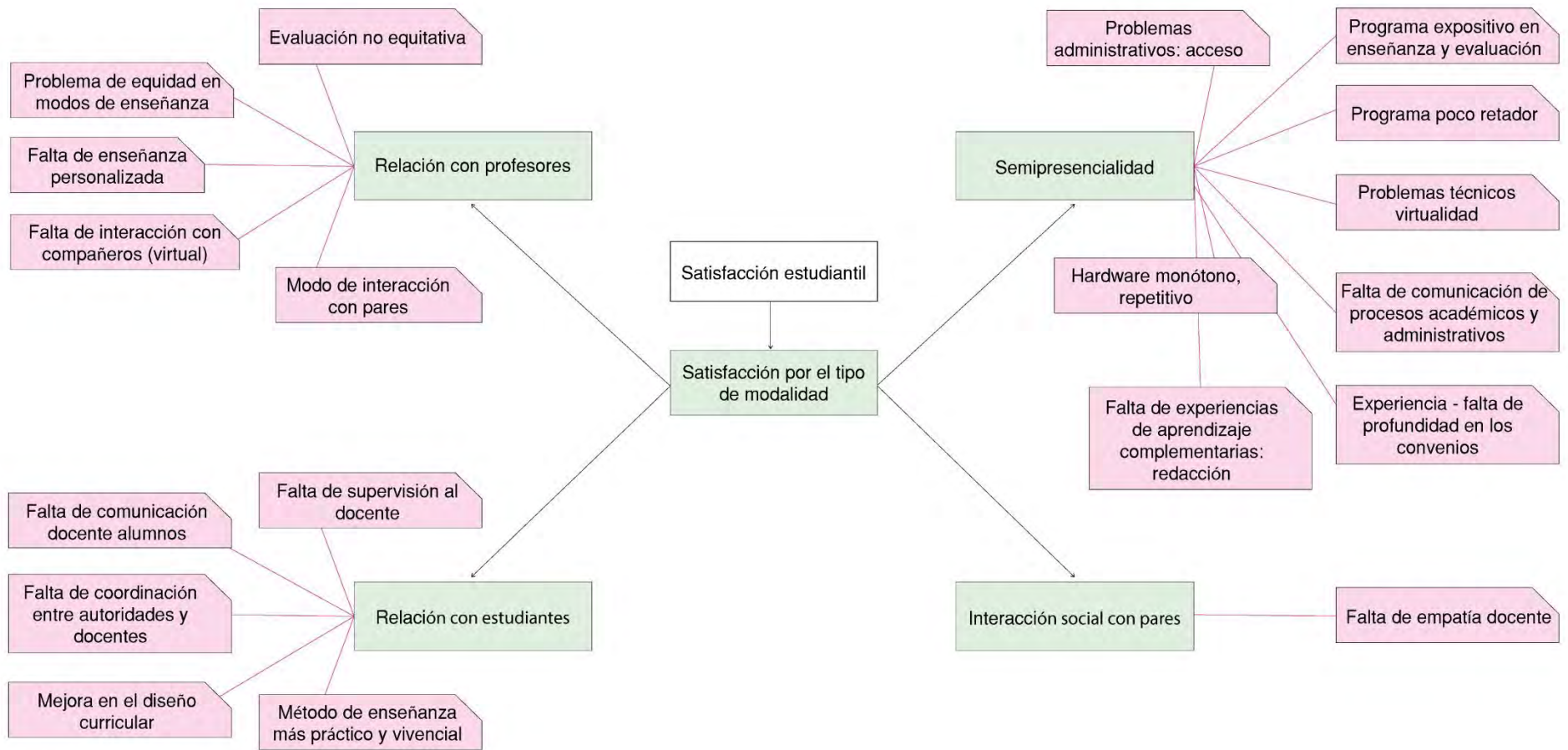


Figura 9

Satisfacción por la relación con los profesores



4.2.4. Involucramiento

4.2.4.1. Satisfacción en la comunicación

La satisfacción con la comunicación dentro del programa de maestría constituyó un factor determinante en el nivel de involucramiento de los estudiantes con la institución. En esta sección se analizaron las percepciones de los participantes respecto a la comunicación establecida con las autoridades, el cuerpo docente, el personal administrativo y los servicios de apoyo universitarios. Asimismo, se consideraron sus valoraciones sobre la calidad de la información recibida y su influencia en la experiencia académica.

En consecuencia, los resultados evidenciaron una dicotomía en las experiencias reportadas. Por un lado, algunos estudiantes manifestaron un alto grado de satisfacción con la comunicación, destacando la fluidez en las interacciones con el personal académico y administrativo, lo que les permitió obtener orientación oportuna y apoyo constante. Por otro lado, varios participantes expresaron insatisfacción, al considerar que la comunicación fue deficiente o esporádica, situación que generó incertidumbre en determinados procesos administrativos y académicos.

Satisfacción en la comunicación con las autoridades y coordinación académica

Por otro lado, varios estudiantes manifestaron que la comunicación con la coordinación académica y con ciertas autoridades resultó efectiva. Destacaron que la accesibilidad y la apertura al diálogo facilitaron la resolución de dudas y contribuyeron a una experiencia académica más satisfactoria. Tal como expresó el

participante 7, percibió una comunicación constante y abierta, acompañada de disposición para escuchar y atender inquietudes tanto en el ámbito académico como en los trámites administrativos (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Asimismo, algunos participantes subrayaron que la interacción con los docentes y el personal administrativo fomentó un mayor sentido de pertenencia hacia la universidad, al percibir una institución cercana y comprometida con su desarrollo. En particular, el participante 8 señaló que experimentó un vínculo cálido con la universidad, al identificar una preocupación genuina por su progreso académico (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023).

Cabe señalar que estos elementos positivos se encuentran representados en la Figura 10, donde la satisfacción con la comunicación se relacionó directamente con el nivel de involucramiento estudiantil.

Dificultades en la comunicación y oportunidades de mejora

A pesar de las experiencias positivas, otros estudiantes manifestaron haber enfrentado dificultades en la comunicación con la institución. En algunos casos, señalaron que la interacción con las autoridades académicas fue limitada o esporádica, lo que generó una percepción de distanciamiento. El participante 10, por ejemplo, indicó que únicamente tuvo contacto presencial con la directora en una ocasión, durante la presentación general al inicio del programa (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023).

Asimismo, varios participantes observaron que la comunicación respecto a oportunidades laborales, servicios psicopedagógicos y otros programas de apoyo

resultó insuficiente. Algunos expresaron desconocer la existencia de estos recursos, lo que sugiere que los mecanismos de difusión institucional no fueron completamente efectivos. En esta línea, el participante 3 señaló que no tenía conocimiento de que, como estudiante de la maestría, podía acceder a servicios complementarios como nutrición y apoyo psicológico, y comentó que dicha información no se le comunicó oportunamente (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023).

Otro aspecto mencionado fue la escasa comunicación institucional sobre temas de actualidad y vinculación con el entorno. Algunos estudiantes recomendaron que la universidad promueva una participación más activa en asuntos municipales y regionales. El participante 1, por ejemplo, sugirió que la institución podría incentivar el desarrollo de investigaciones orientadas a atender problemáticas locales y regionales (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

Al respecto, estos aspectos también se representan en la Figura 10, donde se evidencia que la falta de comunicación impacta negativamente en la integración estudiantil y en el acceso a los recursos institucionales.

Impacto de la comunicación con el involucramiento estudiantil

Adicionalmente, la comunicación efectiva desempeña un papel fundamental en la satisfacción y compromiso de los estudiantes con su programa de estudios. Como se observó en la Figura 10, los estudiantes que percibieron una comunicación fluida con la coordinación académica y los servicios de apoyo reportaron mayores niveles de involucramiento y satisfacción.

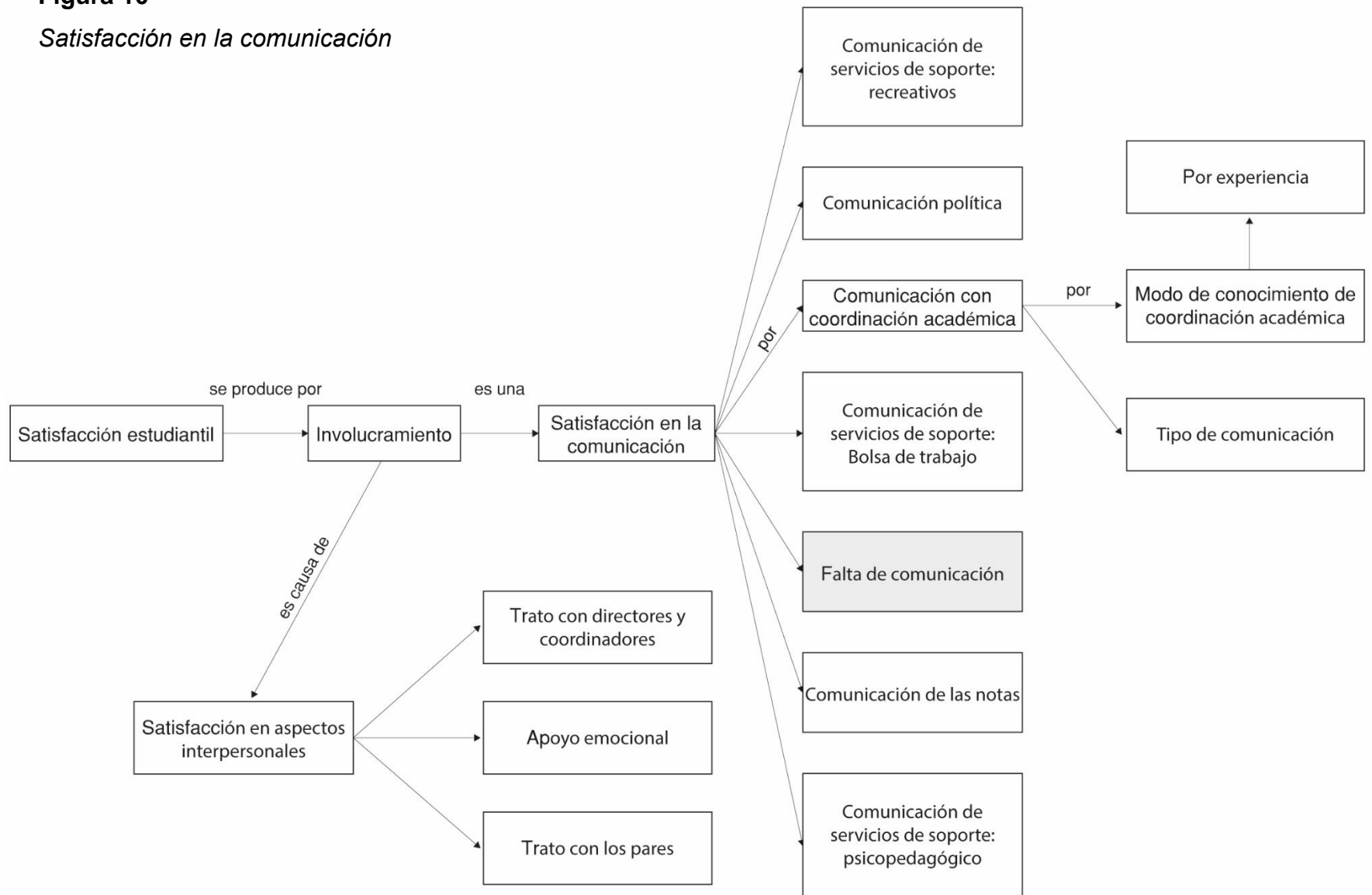
Por el contrario, aquellos que experimentaron falta de comunicación en aspectos administrativos y de orientación académica reportaron mayores dificultades para acceder a información relevante, lo que afectó su nivel de integración con la institución.

Es así como los hallazgos destacaron la importancia de fortalecer los canales de comunicación institucional, al asegurar que la información importante sobre procesos administrativos, servicios de apoyo y oportunidades de desarrollo llegue de manera clara y accesible a todos los estudiantes. Sobre esto, la Figura 10 permite visualizar estos hallazgos, lo que estructura la relación entre satisfacción en la comunicación e involucramiento estudiantil de manera clara y sintetizada.

Adicionalmente, los hallazgos evidenciaron dos patrones diferenciados: (a) comunicación oportuna, clara y accesible, que facilita la orientación y el uso de servicios; y (b) brechas informativas y respuestas intermitentes, que dificultan el acceso a recursos y el seguimiento de procesos. Desde la perspectiva del involucramiento, el primer patrón favorece la integración del estudiante con la institución y aumenta la satisfacción; el segundo debilita ese vínculo, lo que genera valoraciones más críticas aun cuando los componentes académicos sean positivos.

Figura 10

Satisfacción en la comunicación



4.2.4.2. Involucramiento: servicios de soporte académico

Por otro lado, el grado de satisfacción de los estudiantes con los servicios de soporte académico está determinado por factores como la rapidez en las respuestas, la disponibilidad de información y la calidad del trato recibido. Al respecto, la Figura 11 sintetiza estas percepciones, al diferenciar los aspectos que generaron satisfacción de aquellos que requieren mejoras.

Factores de satisfacción con los servicios de soporte académico

Los participantes subrayaron la rapidez en las respuestas institucionales y el trato equitativo como factores determinantes que incrementaron su satisfacción y fortalecieron su sentido de pertenencia hacia la universidad. En esta línea, el participante 8 manifestó que siempre tuvo acceso oportuno a la información necesaria y que no enfrentó inconvenientes durante el desarrollo del programa (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023).

Aun en un entorno virtual, varios estudiantes señalaron haber percibido cercanía y acompañamiento por parte del cuerpo docente y del personal administrativo, lo que influyó positivamente en su nivel de involucramiento con la maestría. En esa medida, el participante 6 destacó haber recibido apoyo constante y seguimiento académico por parte de distintos miembros del programa (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Asimismo, la presencia de apoyo emocional se consideró un elemento significativo en la experiencia educativa. El participante 7 expresó que desde el inicio del programa recibió una orientación clara y un acompañamiento continuo, subrayando

que los docentes mostraban una preocupación genuina por guiar a los estudiantes en su proceso formativo (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Finalmente, los estudiantes valoraron la equidad y compromiso del profesorado, reconociendo su disposición y profesionalismo. El participante 10 destacó la vocación docente evidenciada en la preparación de las clases, el entusiasmo al compartir conocimientos y experiencias, y el interés permanente por apoyar el aprendizaje de los estudiantes (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023).

Áreas de mejora en los servicios de soporte académico

A pesar de estos elementos positivos, se identificaron áreas críticas de mejora, particularmente en la difusión de información sobre los servicios complementarios y en la demora en los tiempos de respuesta de algunos procesos administrativos.

En relación con los comedores universitarios, algunos estudiantes indicaron que desconocían su existencia, mientras que otros no percibieron la necesidad de utilizarlos debido a la virtualidad. El participante 4 mencionó que no conocía este servicio, aunque tampoco lo consideró necesario, dado que al cursar el programa de manera virtual no tuvo oportunidad ni motivo para utilizarlo (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

Sin embargo, hubo quienes sí hicieron uso de estos espacios, especialmente durante jornadas extensas. El participante 3 comentó que, durante la maestría, llegó a utilizar los comedores en ocasiones en las que las clases se extendían durante todo el día y no se proporcionaba almuerzo, por lo que recurría a la cafetería

cercana, como la de artes, para alimentarse (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023).

En cuanto a la bolsa de trabajo, la mayoría de los entrevistados afirmaron no haber utilizado este servicio, principalmente por la falta de información sobre su acceso. De tal modo, el participante 3 mencionó que nunca recibió orientación acerca del procedimiento para acceder a la bolsa de trabajo; si bien solía recibir correos sobre pasantías, no tuvo claridad respecto a la disponibilidad de ofertas laborales más específicas (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023). De igual manera, el participante 7 afirmó que desconocía si existían bolsas laborales dirigidas específicamente a estudiantes de la maestría (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023). Por su parte, el participante 8 señaló que no había recurrido a este servicio y que nunca lo consideró una opción, posiblemente por falta de información o de interés en explorarlo (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023).

Respecto a la librería, el nivel de satisfacción fue bajo debido a tres factores principales: desconocimiento, falta de claridad en la comunicación y percepción de precios elevados. El participante 2 indicó que no tenía conocimiento de la existencia de este servicio en la universidad (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023). Asimismo, el participante 5 mencionó que no llegó a utilizar la librería, aunque sí la conocía, debido a que recibía información al respecto por correo electrónico (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Por otro lado, el participante 1 expresó su percepción sobre los precios, señalando que la librería debería ofrecer costos más accesibles que los del mercado externo, lo cual no coincidió con su experiencia (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

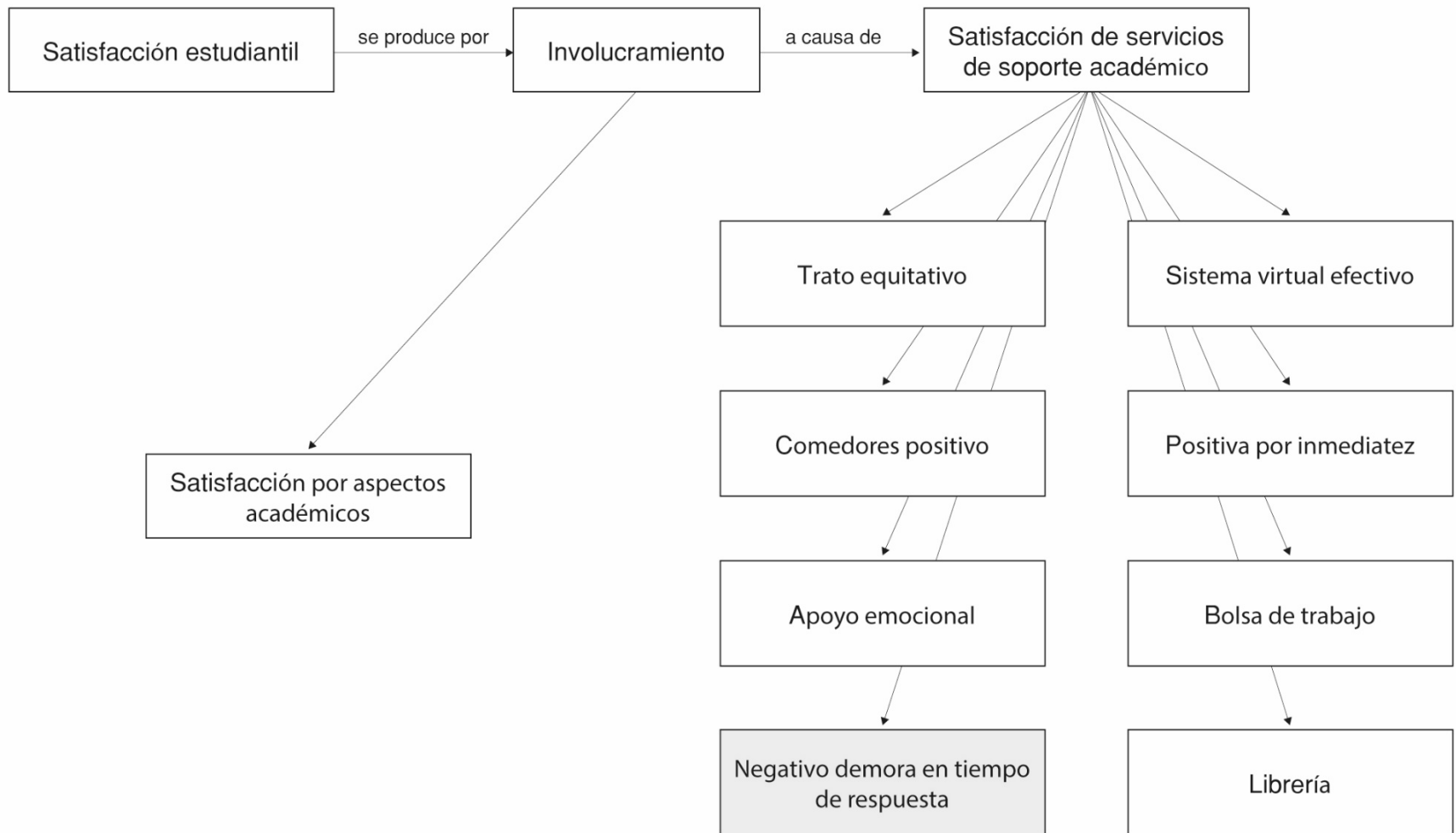
En síntesis, los estudiantes manifestaron un nivel de satisfacción aceptable con los servicios de soporte académico, destacando la inmediatez en la respuesta y la equidad en el trato como factores positivos. No obstante, se identificaron oportunidades de mejora en la comunicación de los servicios complementarios y en la eficiencia de algunos procesos administrativos.

La Figura 11 resume estos hallazgos, diferenciando los aspectos satisfactorios – como el trato equitativo, el sistema virtual efectivo y el apoyo emocional– de aquellos que requieren optimización, entre ellos la demora en las respuestas, la falta de claridad sobre la bolsa de trabajo y las deficiencias en la comunicación de la librería. Estos elementos resultaron fundamentales para fortalecer el involucramiento estudiantil y garantizar una experiencia académica integral.

En ese orden de ideas, el análisis reveló dos trayectorias claras en la valoración de los servicios de soporte; por un lado, cuando los egresados experimentan respuestas oportunas, trato equitativo y acompañamiento adecuado, estos servicios refuerzan su vínculo institucional y elevan su satisfacción; por otro lado, cuando perciben difusión limitada, demoras o falta de visibilidad, su involucramiento con la universidad se debilita, aun cuando valoren positivamente la docencia y los contenidos. En consecuencia, esta dualidad explica por qué en la misma cohorte pueden coexistir opiniones muy favorables y críticas puntuales hacia la gestión de los servicios.

Figura 11

Servicios de soporte académico



4.2.4.3. Involucramiento: desarrollo de relaciones interpersonales

El involucramiento en la maestría estuvo estrechamente vinculado con la calidad de las relaciones interpersonales que los estudiantes lograron establecer. En este sentido, los participantes expresaron diferentes niveles de satisfacción con respecto a la interacción con sus pares, el apoyo emocional recibido, el trato con directores y coordinadores, y la libertad en el acceso a servicios universitarios. De tal modo, se evidenció que estos elementos configuran la experiencia de los estudiantes en términos de integración y compromiso con el programa (ver Figura 12).

Satisfacción en aspectos interpersonales: trato con los pares

El trato con los compañeros se valoró positivamente por varios participantes, quienes indicaron que lograron establecer lazos significativos tanto en términos de colaboración académica como en el desarrollo de relaciones de amistad. El sentido de comunidad dentro del programa contribuyó a un mayor involucramiento y facilitó el trabajo en equipo. El participante 9 mencionó que, a partir de las dinámicas grupales asignadas, logró entablar amistad con dos colegas del trabajo, con quienes mantuvo interacción tanto presencial como virtual (P9, comunicación personal, 27 de enero de 2023). Asimismo, el participante 7 señaló que, en su experiencia, existió una relación muy satisfactoria con casi todos los compañeros, destacando la riqueza del enfoque multidisciplinario de la maestría (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

No obstante, algunos estudiantes indicaron que la dinámica del programa no siempre permitió la consolidación de vínculos sólidos, lo que generó una percepción de interacciones más funcionales que personales. En ciertos casos, esta situación se asoció con la estructura del programa y con la forma en que se organizaron las actividades académicas. El participante 5 comentó que no pudo desarrollar relaciones interpersonales significativas durante la maestría, debido a que, según su experiencia, hubo poca interacción con los demás (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

Satisfacción en aspectos interpersonales: trato general

Por otro lado, si bien la mayoría de los estudiantes no reportó experiencias de exclusión dentro del programa, algunos mencionaron que en ciertos momentos sintieron limitaciones en su capacidad de interacción con otros miembros de la comunidad universitaria. A la luz de lo hallado, estas percepciones no se vincularon necesariamente con un trato diferenciado, sino con la dificultad para generar interacciones más espontáneas o cercanas.

Por ejemplo, el participante 6 afirmó que no percibió un trato diferenciado, dado que comprendía la modalidad del curso y en ningún momento se sintió excluido del proceso formativo (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023). No obstante, algunos participantes percibieron restricciones en su capacidad de integrarse plenamente en el entorno académico. En esa medida, el participante 9 expresó que, aunque no se sintió excluido, reconocía ciertas limitaciones derivadas de no estar físicamente presente en la universidad (P9, comunicación personal, 27 de enero de

2023). En algunos casos, esta percepción fue más marcada, como lo señaló el participante 2, quien indicó sentirse algo excluido debido a la naturaleza digital y semipresencial del programa, especialmente en relación con los servicios universitarios (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023).

Trato con directores y coordinadores

La interacción con directores y coordinadores constituyó otro aspecto evaluado dentro del involucramiento en las relaciones interpersonales. Varios estudiantes resaltaron que los espacios de comunicación con estas autoridades fueron adecuados y se percibieron como accesibles, lo que contribuyó a una experiencia satisfactoria en términos de apoyo institucional. Aunado a esto, el reconocimiento de la importancia del acompañamiento por parte de los directivos fue un factor clave en la percepción de involucramiento y satisfacción dentro del programa.

Asimismo, algunos participantes destacaron el impacto positivo de contar con docentes que también asumieron roles de coordinación. Como resultado, este contacto favoreció un entorno de mayor cercanía y confianza en la interacción con el equipo académico. El participante 2 mencionó que haber tenido como profesora a quien posteriormente sería su asesora contribuyó positivamente a su experiencia interpersonal dentro de la maestría, especialmente en la relación con las coordinadoras del programa (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023).

En la misma línea, el participante 7 indicó que su experiencia de interrelación con el personal administrativo y docente, así como con la dirección del programa, fue completamente fluida en todos los casos (P7, comunicación personal, 26 de enero

de 2023). Además, se destacó el acompañamiento constante por parte del equipo de coordinación, lo que generó una percepción de respaldo en diversas gestiones académicas. En este sentido, el participante 10 recordó que, si bien solo tuvo un contacto presencial con la directora en la sesión inaugural, percibió su presencia constante a lo largo del programa, al igual que la de las coordinadoras, quienes brindaron soporte técnico y acompañamiento continuo durante las clases (P10, comunicación personal, 28 de enero de 2023).

Apoyo emocional y percepción de libertad en el acceso a los servicios universitarios

Un aspecto adicional que influyó en la percepción de los estudiantes sobre su involucramiento fue la libertad en el acceso a los servicios universitarios. Los participantes señalaron que no sintieron restricciones en su acceso a los recursos ofrecidos por la universidad. Por ejemplo, el participante 1 afirmó que, cuando asistió a la universidad, no percibió ninguna restricción en el acceso a los servicios, aunque reconoció que no estaba informado sobre la existencia de algunos de ellos (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

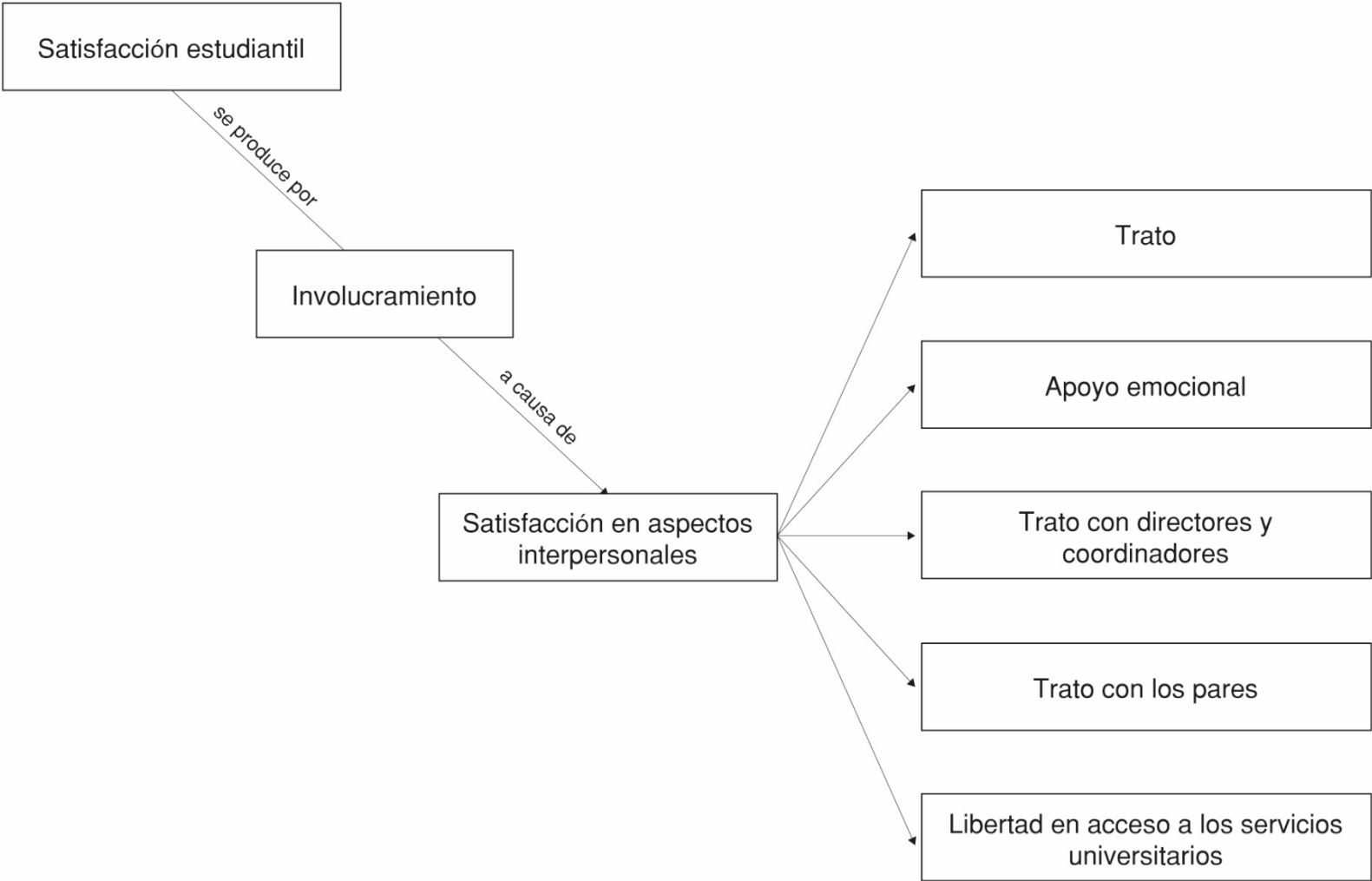
En la misma línea, el participante 4 comentó que su acceso a los servicios dependió más de su propia disponibilidad de tiempo que de barreras impuestas por la institución. Por ende, señaló que no se sintió excluido, aunque tampoco buscó acercamiento, dado que en ese momento tenía otras prioridades. Del mismo modo, expuso que no percibió haber sido desatendido porque no llegó a solicitar los servicios (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023). Por otro lado, el

participante 7 enfatizó que su acceso a los servicios fue completo y sin restricciones, al destacar que pudo hacer uso de todos los recursos disponibles y mantener una comunicación abierta con el cuerpo docente (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Por lo tanto, en términos generales, la satisfacción con el acceso a los servicios universitarios fue positiva, aunque algunos estudiantes mencionaron que no tenían conocimiento de todas las opciones disponibles. Sobre esto, la Figura 12 presenta la relación entre estos factores, al resaltar el papel del trato con pares, directivos y coordinadores en la construcción de una experiencia de aprendizaje integral. Asimismo, se evidenció la dificultad para consolidar redes de apoyo entre pares en entornos mediados por tecnologías, lo que constituye un punto crítico de involucramiento. En ese sentido, cuando las interacciones se perciben como funcionales, pero poco cercanas, se debilita el sentido de comunidad y el aprendizaje colaborativo; en cambio, toda vez que se generan lazos significativos, se fortalece la integración estudiantil y se incrementa la satisfacción con la experiencia formativa.

Figura 12

Satisfacción: aspectos interpersonales



4.2.5. Autodeterminación

En los apartados previos se exploraron distintos factores que influyeron en la autodeterminación de los estudiantes. No obstante, un elemento clave en este proceso fue la dimensión académica, dado que determinó en gran medida el nivel de compromiso y autorregulación que los estudiantes debieron desarrollar para afrontar las exigencias del programa.

Desde esta perspectiva, en la siguiente sección se examinan los aspectos académicos que incidieron en la autodeterminación, entre ellos la exigencia del programa, la organización y planificación de los cursos, el rol del docente, y el acceso a estrategias didácticas y recursos de aprendizaje. Por lo tanto, y a través de estos elementos, se buscó comprender cómo los estudiantes gestionaron su aprendizaje y en qué medida percibieron que dichos factores fortalecieron o desafiaron su autonomía académica.

4.2.5.1. Autodeterminación: aspectos académicos

Exigencia académica y planificación de los cursos

Los estudiantes valoraron positivamente la exigencia académica del programa, al percibir como un factor que favoreció su desarrollo intelectual. Así, el participante 6 expresó que el material de la universidad y el proporcionado por el profesor era muy denso y requería numerosas lecturas (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023). Ahora bien, este nivel de exigencia se complementó con la actualización constante de los contenidos, lo que generó una percepción favorable en los estudiantes. El participante 9 comentó que, tras su ingreso a la maestría en el 2017,

notó una dinámica distinta al año siguiente, al destacar la constante renovación de materiales como un aspecto positivo (P9, comunicación personal, 27 de enero de 2023).

En cuanto a la organización y planificación de los cursos, los participantes coincidieron en que la estructura clara de los programas les permitió manejar oportunamente sus responsabilidades académicas y personales. Por su parte, el participante 7 señaló que contar con una agenda clara desde el inicio de cada ciclo le permitió prever tiempos y organizarse adecuadamente, lo que respalda la importancia de entornos planificados en el fortalecimiento de la autonomía estudiantil (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Sin embargo, algunos estudiantes subrayaron que ciertos cursos carecían de esta planificación estructurada, lo que afectó su proceso de aprendizaje. En esa medida, el participante 1 comentó que tuvo dificultades con el curso de Redes, dado que le resultó complejo y consideró que su diseño no favorecía una profundización adecuada ni facilitaba una atención suficiente por parte del docente (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

Rol del docente y apoyo emocional

Por otra parte, se destacó que la calidad docente y el apoyo emocional constituyeron elementos cruciales en la experiencia de los estudiantes. La dedicación y el acompañamiento por parte de los profesores generaron un impacto positivo en su motivación. El participante 7 expresó que la motivación transmitida por los docentes, así como el soporte y la preocupación que demostraban, fueron aspectos clave para

que su experiencia de enseñanza-aprendizaje resultara positiva y significativa (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Asimismo, el apoyo brindado durante el desarrollo de la tesis representó otro aspecto relevante. De tal modo, el participante 6 relató que sostuvo múltiples reuniones personales con su docente de tesis, lo cual le permitió avanzar de manera constante en el desarrollo de su tema de investigación (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023). Además, los estudiantes valoraron la experiencia profesional de los docentes, debido a que esta favoreció la aplicación de los conocimientos en contextos reales. En este sentido, el participante 5 resaltó que apreció especialmente la trayectoria profesional del cuerpo docente, destacando que varios de ellos habían participado en la construcción de diversos proyectos, lo cual dejó una impresión significativa en su proceso formativo (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

Otro aspecto destacado fue la relación de mentoría establecida entre docentes y estudiantes, la cual fortaleció la autodeterminación de los alumnos. Por su parte, el participante 2 comentó que percibió una comunicación particularmente oportuna y un acompañamiento de tipo mentoría por parte de su asesora de tesis, a diferencia del resto de docentes. Consideró que esta relación fue un factor determinante para mantenerse motivado en sus entregas académicas (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023).

Estrategias didácticas y recursos de aprendizaje

Las estrategias didácticas empleadas en los cursos se percibieron de manera heterogénea. Por ende, algunos estudiantes valoraron los foros de discusión,

aunque sugirieron mejoras en su implementación. Por su parte, el participante 1 señaló que apreciaba los foros en los que los estudiantes podían opinar y argumentar sobre los temas propuestos por los docentes; sin embargo, sugirió que estos espacios podrían ser más breves o reducidos en extensión (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

No obstante, algunos participantes indicaron que no existía una metodología uniforme entre los cursos. Por ejemplo, el participante 4 manifestó que no percibió uniformidad en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, debido a que cada uno tenía su propio estilo. Así, este explicó que, mientras algunos optaban por enfoques conversacionales, otros se limitaban a exposiciones extensas que, en ocasiones, resultaban poco claras y difíciles de sintetizar (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

En contraste, las metodologías interactivas fueron bien recibidas. El participante 3 relató que una de sus profesoras promovía el trabajo en equipo mediante la conformación de pequeños grupos en Zoom y el uso de recursos web, lo cual, junto con dinámicas participativas, facilitó significativamente el aprendizaje (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023).

Adicionalmente, la carga de trabajo también fue un tema recurrente en las entrevistas. Los estudiantes resaltaron la gran cantidad de lecturas y tareas, lo que representó un desafío académico. Por ende, el participante 2 comentó que cada curso implicaba una carga significativa de lecturas y trabajos, señalando que, por ciclo, debía realizar entre cuatro y cinco entregas, cada una acompañada de

aproximadamente quince lecturas, lo cual representaba una exigencia considerable para el aprendizaje (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023).

Sin embargo, la claridad en la planificación ayudó a gestionar mejor la carga de trabajo. El participante 1 mencionó que las fechas y actividades estaban claramente indicadas, lo que le permitía organizarse con antelación y comprender las tareas a realizar, siempre y cuando cumpliera con las lecturas asignadas (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

El uso y la actualización del material bibliográfico también constituyeron un punto crítico. Algunos estudiantes consideraron que ciertos cursos empleaban referencias desactualizadas. El participante 1 mencionó que en algunos espacios académicos las referencias bibliográficas no estaban completamente actualizadas, pues se utilizaban fuentes algo antiguas (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023). Asimismo, se señaló la necesidad de mejorar la secuenciación del material de lectura. En este sentido, el participante 4 sugirió que sería útil organizar las lecturas de forma progresiva, iniciando con contenidos básicos antes de abordar textos más complejos, puesto que en ocasiones se enfrentaba a materiales de diversas disciplinas cuya comprensión resultaba difícil sin una base previa (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

Finalmente, algunos estudiantes mencionaron la importancia de recibir mayor capacitación en herramientas tecnológicas aplicables a sus contextos laborales. En consecuencia, el participante 2 comentó que le habría gustado una mayor profundización en el uso de herramientas y formatos vinculados con su entorno profesional, sugiriendo que se podría haber incorporado más contenido relacionado

con recursos prácticos para su desempeño (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023).

Al respecto, la Figura 13 sintetiza cómo estos elementos impactaron en la autodeterminación de los estudiantes. A la luz de lo anterior, se observó que la organización de los cursos, la interacción docente-estudiante y la disponibilidad de recursos desempeñaron un papel fundamental en su experiencia de aprendizaje.

Por tal razón, los hallazgos evidenciaron que los estudiantes valoraron positivamente la exigencia académica, la calidad docente y las estrategias interactivas, pero también señalaron áreas de mejora como la actualización del material bibliográfico, la homogeneidad en las estrategias didácticas y el acceso a herramientas tecnológicas.

Es así como la autodeterminación de los estudiantes se fortalece cuando existe una estructura clara del programa, docentes comprometidos con su formación y recursos adecuados para el aprendizaje. Como resultado, el desarrollo de estas competencias ha permitido, tal como lo han indicado los participantes, asumir roles más activos en el proceso educativo, lo que posibilita gestionar de manera autónoma los desafíos y potenciar su capacidad de aprendizaje continuo.

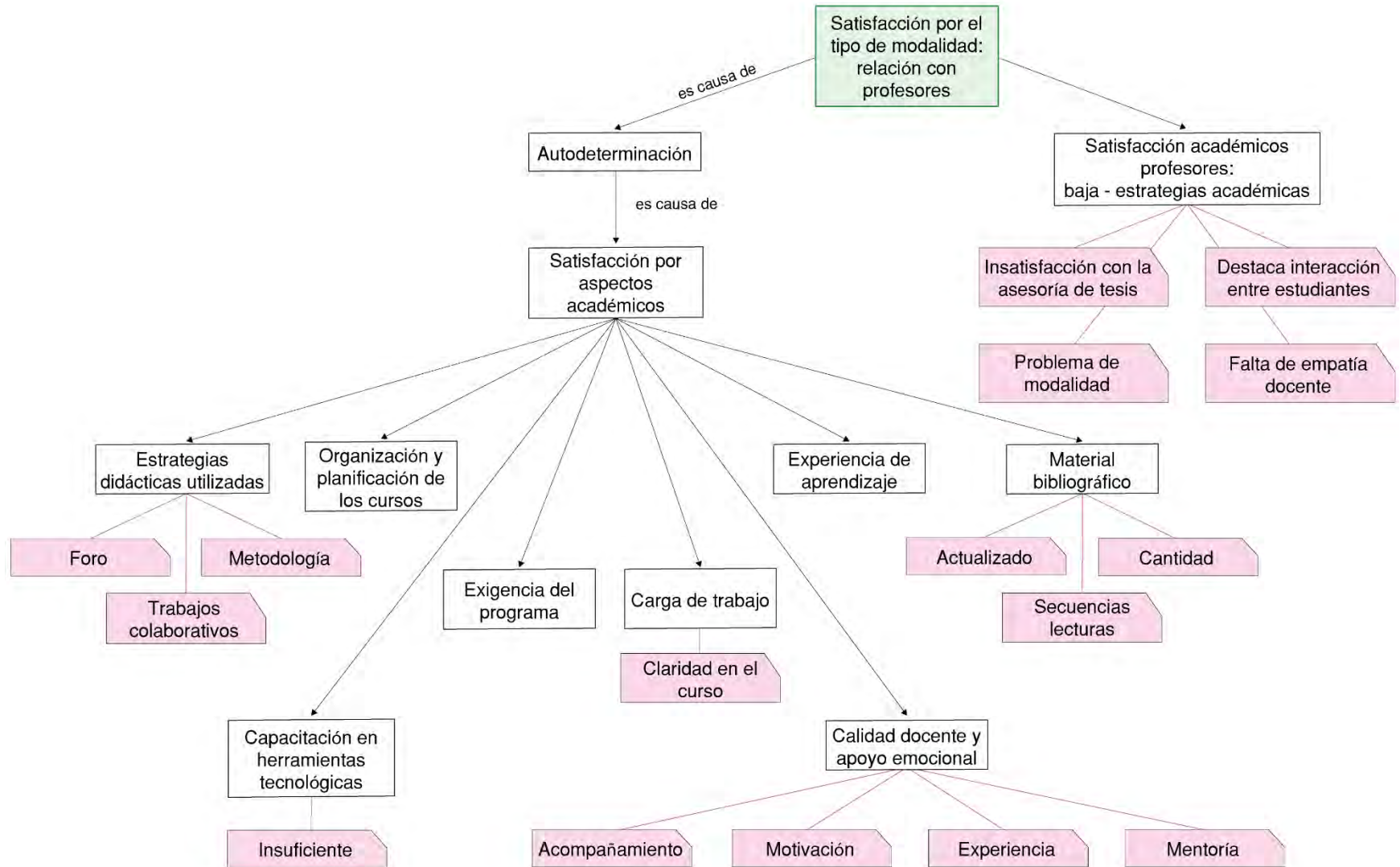
Así, los hallazgos presentados en la Figura 13 evidenciaron una doble dinámica. Por un lado, los egresados reconocieron que la claridad estructural, la exigencia académica y el compromiso docente favorecieron la autonomía y la competencia, fortaleciendo su autodeterminación. Por otro lado, identificaron limitaciones asociadas con la actualización del material, la falta de homogeneidad didáctica y el

acceso desigual a los recursos tecnológicos, factores que generaron contradicciones en la experiencia de aprendizaje. En ese orden de ideas, esta coexistencia de avances y limitaciones confirmó que la satisfacción no fue lineal, sino que se construyó a partir de la interacción entre elementos que potenciaron y otros que restringieron el desarrollo pleno de la autodeterminación.



Figura 13

Autodeterminación - aspectos académicos y la interacción docente-estudiante



Como se observó en la Figura 13, un grupo de participantes manifestó cierto nivel de insatisfacción con la asesoría de tesis, asociada principalmente con la disponibilidad de los docentes y con la claridad del acompañamiento brindado durante el proceso de investigación. En efecto, si bien los resultados evidenciaron un nivel de insatisfacción relevante respecto a la asesoría de tesis, el estudio no contempló la variable de titulación, dado que la población de análisis se definió como egresados que completaron el currículo del programa de maestría, independientemente de si obtuvieron o no el título de maestro.

En consecuencia, no fue objetivo de esta investigación establecer diferencias entre titulados y no titulados. No obstante, este aspecto se considera pertinente para futuras investigaciones orientadas a profundizar en la relación entre el acompañamiento académico, la culminación del proceso de titulación y la satisfacción con la asesoría de tesis en programas de posgrado.

Por lo tanto, los resultados presentados en las Figuras 7 a 13 confirman y respaldan el marco conceptual de satisfacción estudiantil desarrollado en la Figura 5, ubicada en la sección *2.3 Marco conceptual propuesto para analizar la satisfacción en posgrado*. Este modelo establece los principales factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes, integrando dimensiones académicas y no académicas a partir de enfoques teóricos relevantes en el ámbito educativo.

De conformidad con lo anterior, y a manera de síntesis, la Figura 7 muestra cómo los factores académicos y organizativos –como la planificación curricular y la claridad en la estructura de los cursos– impactan en la percepción de satisfacción

de los estudiantes. De forma complementaria, la Figura 8 refuerza esta idea al evidenciar la relevancia de la calidad docente y del apoyo emocional brindado por los profesores, destacando la interacción con los estudiantes y el papel de la mentoría en su desarrollo académico. La Figura 9, por su parte, analiza el efecto de las estrategias didácticas empleadas en el proceso de aprendizaje, resaltando la importancia de las metodologías activas y del uso de recursos tecnológicos para optimizar la experiencia educativa.

En relación con la carga académica, la Figura 10 profundiza en la experiencia de aprendizaje y la carga de trabajo, mostrando cómo la cantidad de lecturas y actividades influye en la percepción de exigencia y en la capacidad de los estudiantes para gestionar su autonomía. Asimismo, la Figura 11 examina la evaluación del material bibliográfico y de los recursos de aprendizaje, enfatizando la necesidad de actualización de los contenidos y de accesibilidad a fuentes pertinentes para la formación académica.

Respecto a los aspectos institucionales, la Figura 12 aborda la influencia de los factores administrativos, tales como los procesos de matrícula, el acceso a plataformas virtuales y el soporte académico, elementos que también inciden en la percepción de satisfacción. Finalmente, la Figura 13 sintetiza la interacción entre estos factores y su impacto en la autodeterminación académica de los estudiantes, mostrando la relación entre la exigencia del programa, el apoyo docente, las estrategias didácticas y los recursos disponibles.

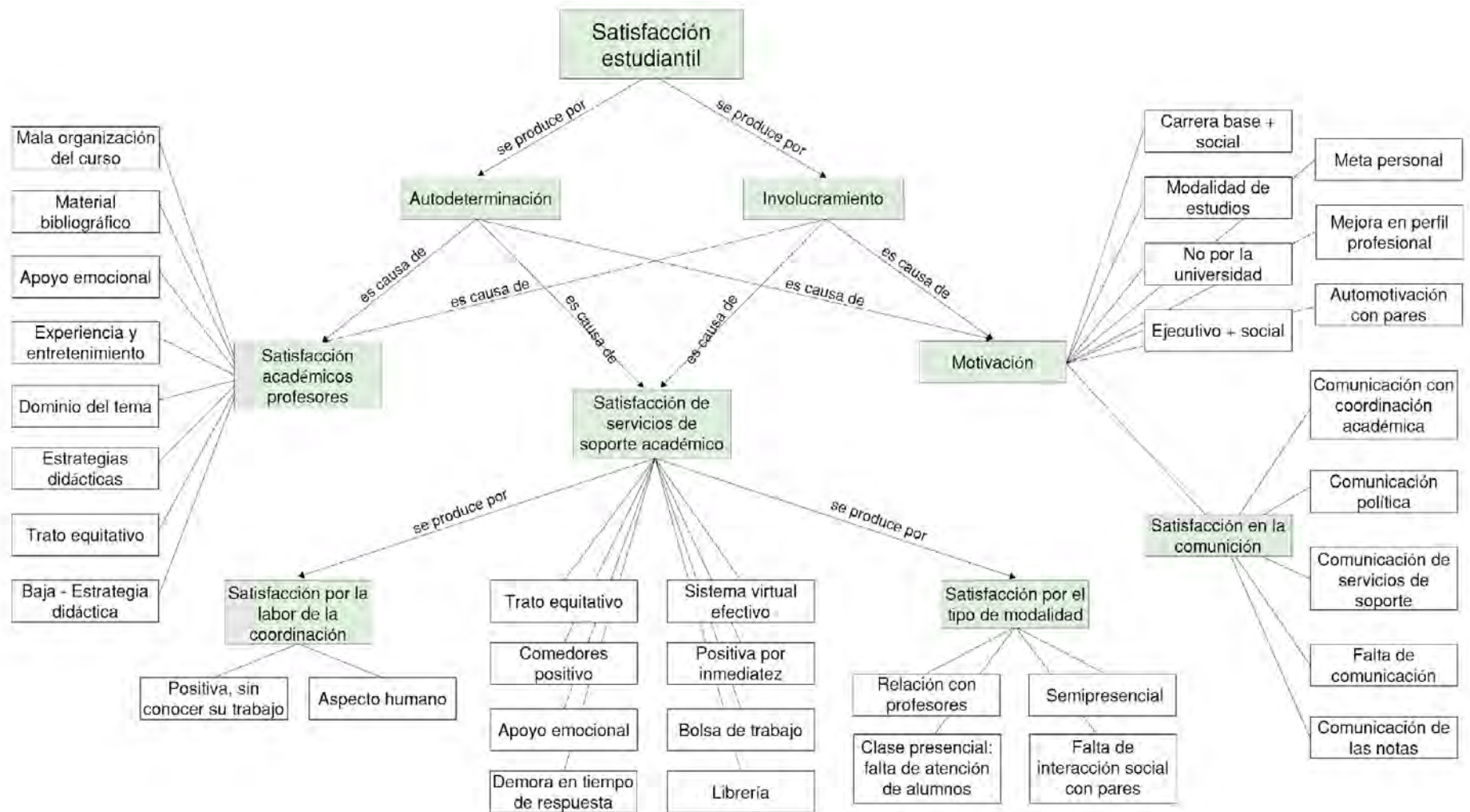
Estos hallazgos consolidan el marco conceptual de satisfacción estudiantil presentado en la Figura 5, confirmando que la percepción de satisfacción en programas de posgrado es resultado de una interacción dinámica entre elementos académicos, institucionales y personales. La evidencia recopilada refuerza la validez de este modelo y subraya la importancia de adoptar un enfoque integral para la mejora continua de la experiencia de aprendizaje.

A continuación, se presenta la Figura 14, la cual sintetiza los hallazgos más relevantes obtenidos en el estudio, proporcionando una visión global de los factores que influyen en la satisfacción estudiantil. Como se observa en esta representación, el eje central de satisfacción se estructura a partir de dos vertientes principales: la autodeterminación y el involucramiento.

Desde estas dos dimensiones emergen tres pilares fundamentales que sostienen la experiencia estudiantil: la satisfacción con los servicios de soporte académico, la satisfacción con los académicos y profesores, y la motivación. Cada uno de estos pilares se articula con aspectos relevantes que modelan la percepción de los estudiantes sobre su proceso formativo. En el caso de la motivación, esta se vincula con elementos como la carrera base, la modalidad de estudios y la automotivación entre pares, entre otros. De esta manera, la Figura 14 permite comprender cómo estas interacciones configuran la experiencia de aprendizaje dentro del programa de posgrado.

Figura 14

Síntesis de resultados



Para profundizar en el análisis, la Figura 15 presentó una red conceptual centrada en la autodeterminación, lo que permitió examinar con mayor detalle los elementos que la conforman. En esta figura se evidenció que la autodeterminación se estructura a partir de cuatro dimensiones clave: la satisfacción académica con los profesores, la satisfacción por aspectos académicos, la autodeterminación por impulso de la universidad y la satisfacción en aspectos interpersonales. Como resultado, se arguyó que estos elementos reflejan la importancia de la relación con los docentes, la claridad en la exigencia académica, la autonomía promovida por la institución y las interacciones con compañeros y autoridades en la construcción del sentido de autodeterminación.

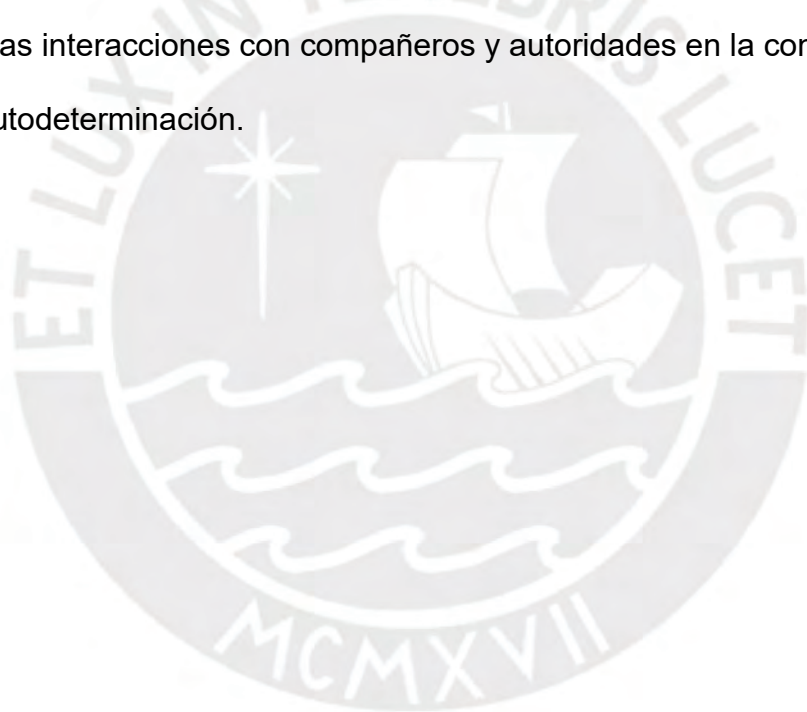
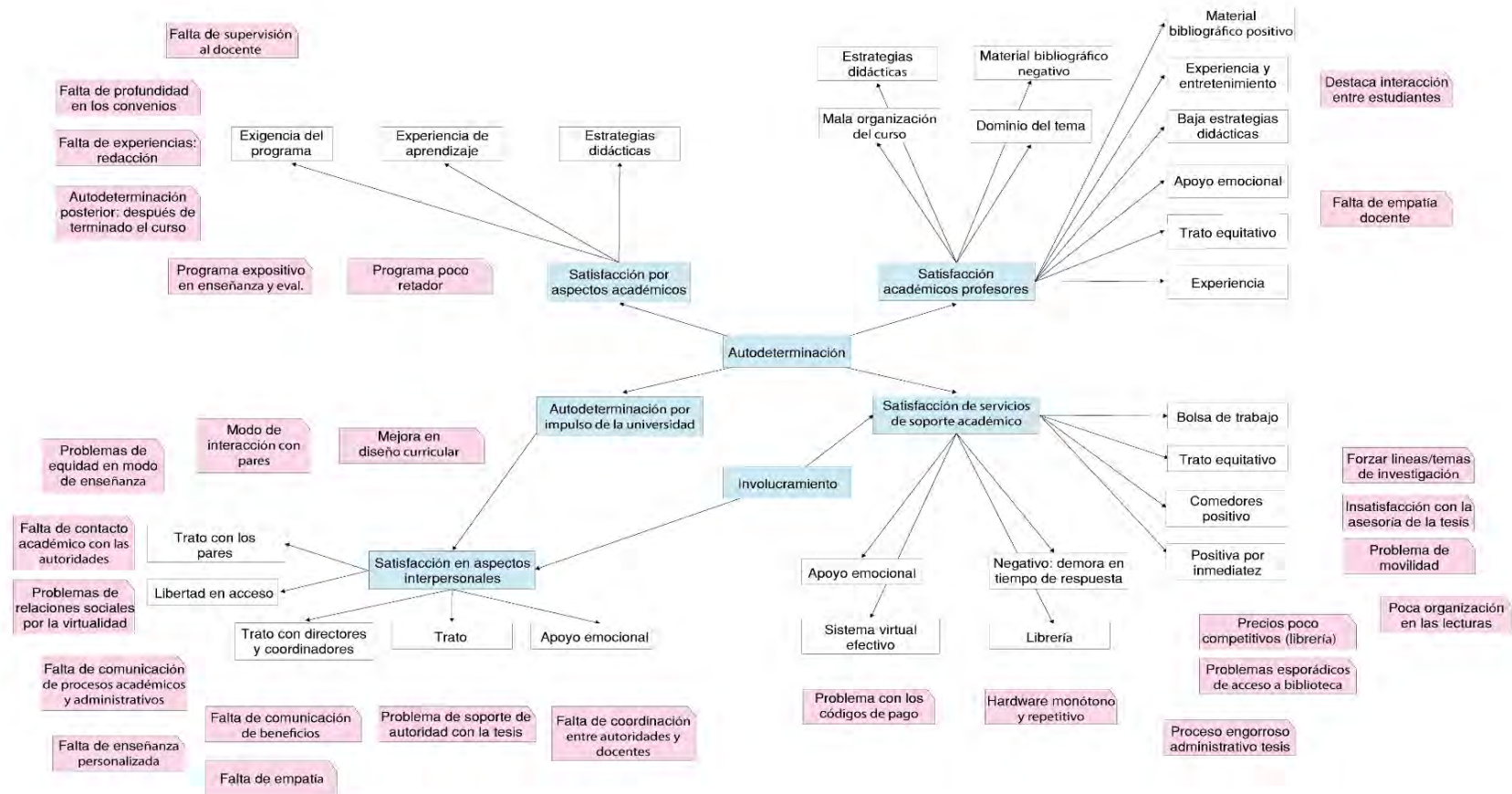


Figura 15

Red de autodeterminación

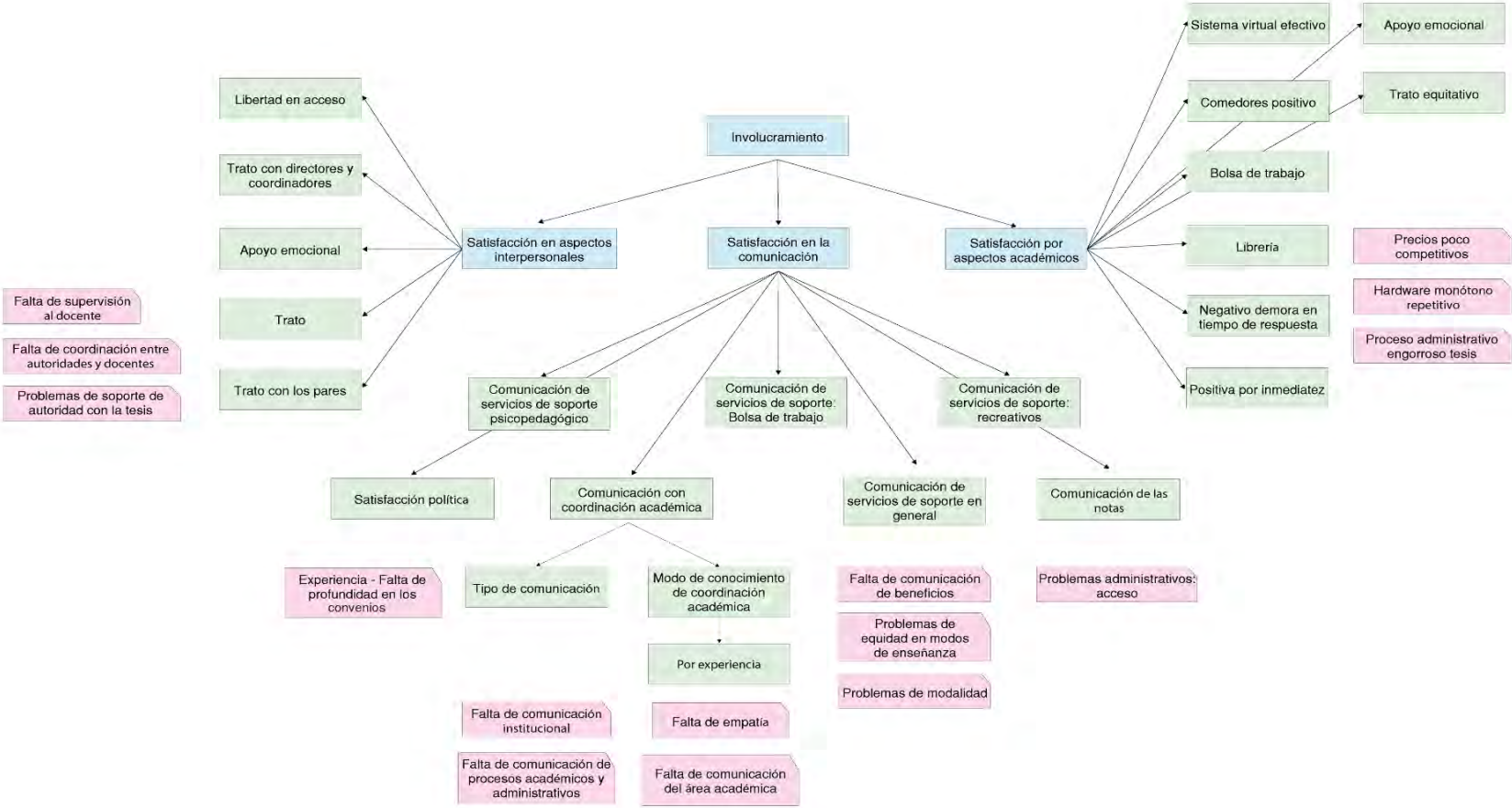


Asimismo, la autodeterminación se encuentra estrechamente vinculada con la satisfacción derivada de los servicios de soporte académico, lo que permitió comprender su papel en la configuración del involucramiento estudiantil. A partir de lo anterior, la Figura 16 complementó el análisis al mostrar cómo el involucramiento se sostiene sobre tres dimensiones fundamentales: la satisfacción en los aspectos interpersonales, la satisfacción en la comunicación y la satisfacción con los aspectos académicos.

Paralelamente, el involucramiento, tal como se representa en la Figura 16, está determinado no solo por la interacción entre los estudiantes, sino también por la calidad de la comunicación con la institución, el acceso a los servicios de soporte académico y la percepción de equidad en los procesos educativos. Entre estos factores destacaron la comunicación con la coordinación académica, el acceso a servicios de apoyo psicopedagógico, la interacción con los pares y la calidad de los espacios de aprendizaje, los cuales en conjunto configuran el grado de compromiso y participación activa de los estudiantes en su proceso formativo.

Figura 16

Red de involucramiento



En conjunto, las Figuras 14, 15 y 16 posibilitaron construir un marco comprensivo sobre la satisfacción estudiantil, al destacar cómo la autodeterminación y el involucramiento funcionan como ejes articuladores de la experiencia de aprendizaje. A partir de estos, se determinó que emergen dimensiones clave como la satisfacción con los profesores, el soporte institucional y la motivación, que, a su vez, influyen en la percepción de los estudiantes sobre su trayectoria formativa. Por lo tanto, este modelo integrado refuerza la necesidad de considerar un enfoque integral en la evaluación y mejora de los programas educativos, al garantizar tanto el desarrollo autónomo de los estudiantes como su grado de implicación con la comunidad académica.

4.3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos

Las figuras 14 a 16 se derivan del proceso de codificación temática y del análisis de co-ocurrencias realizado en ATLAS.ti a partir de las diez entrevistas aplicadas. En estas redes, cada nodo representa subcategorías emergentes, mientras que los vínculos ilustran las relaciones empíricas identificadas en los discursos de los participantes. La integración con los resultados cuantitativos se efectuó mediante la comparación con las correlaciones presentadas en las Tablas 23 a 26, lo que permitió profundizar y contextualizar los hallazgos estadísticos a partir de la evidencia cualitativa. La Tabla 27 ejemplifica esta articulación al mostrar la correspondencia y coherencia entre ambas fases del estudio y, por defecto, refuerza la validez del modelo interpretativo propuesto.

4.3.1. Desarrollo interpretativo con categorías de análisis

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo permiten construir una comprensión integral de la satisfacción estudiantil en el programa de maestría analizado. La fase cuantitativa evidenció relaciones significativas entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción con la formación recibida, al mostrar correlaciones positivas entre las competencias adquiridas y las estrategias didácticas implementadas en el programa ($Rho = 0.719, p < 0.01$). En particular, la satisfacción con las competencias alcanzadas ($Rho = 0.759$) y con las estrategias didácticas utilizadas ($Rho = 0.708$) se consolidaron como factores determinantes en la percepción global de los egresados.

Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios de los participantes profundizaron en la interpretación de estas correlaciones, aportando matices sobre cómo la autodeterminación y el involucramiento influyen en la experiencia formativa. Los relatos destacaron la importancia de la organización de los cursos, la actualización de los materiales y la presencia de una mentoría docente constante como elementos decisivos en su aprendizaje. Asimismo, las entrevistas revelaron que la satisfacción estudiantil no se circunscribe únicamente a los aspectos académicos, sino que también se ve fortalecida por la calidad de la interacción con los docentes y la disponibilidad de recursos de apoyo institucional, factores que potencian la motivación y el sentido de pertenencia al programa.

La integración de ambos conjuntos de datos confirma que la satisfacción estudiantil se articula en torno a dos ejes principales: la autodeterminación y el involucramiento.

Mientras que la autodeterminación se ve reforzada por el soporte académico, la calidad docente y el acceso a estrategias didácticas pertinentes, el involucramiento se sostiene en la comunicación efectiva con la institución, la interacción con los pares y el acceso equitativo a servicios de acompañamiento académico. De tal modo, estos resultados se alinearon con los planteamientos de Creswell y Plano-Clark (2017), quienes subrayan la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo para alcanzar una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos educativos.

En síntesis, la integración de ambas perspectivas permite afirmar que la satisfacción de los egresados no solo depende de la adquisición de competencias y del desempeño académico, sino también de la construcción de una experiencia de aprendizaje integral que promueva la autonomía, la motivación y la participación activa en el propio proceso formativo.

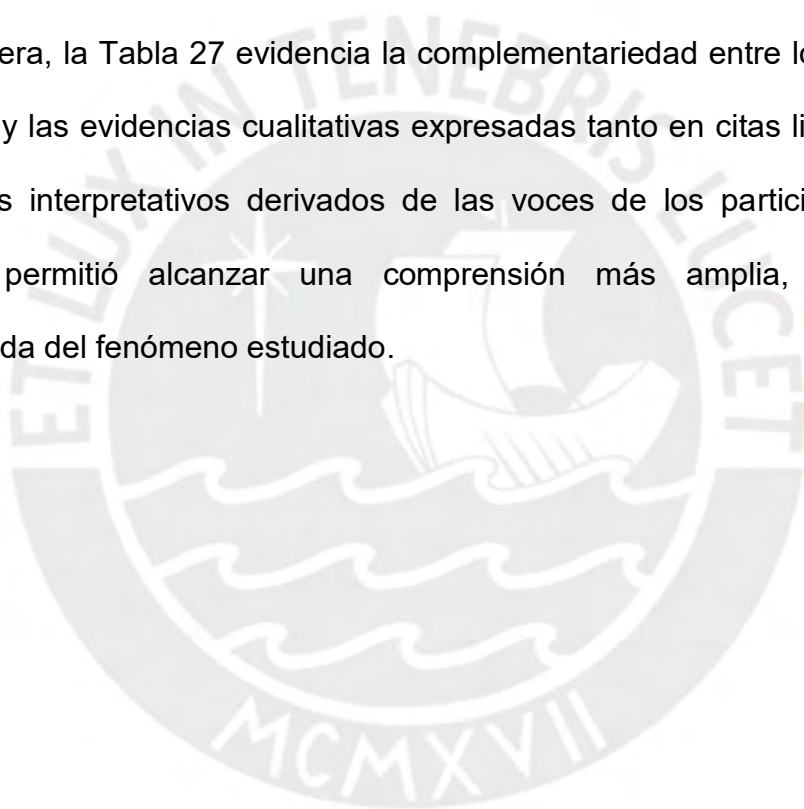
Finalmente, en coherencia con el diseño mixto secuencial explicativo propuesto por Creswell y Plano Clark (2018), se integraron los hallazgos cuantitativos y cualitativos, tal como se ejemplifica en la Tabla 27. En los dos primeros casos, se estableció una relación entre los coeficientes de correlación obtenidos en la fase cuantitativa y las citas textuales de los egresados recopiladas en la fase cualitativa, lo que permitió comprender de qué manera los resultados estadísticos se reflejaron en experiencias concretas.

Tabla 27*Ejemplo de integración de resultados cuantitativos y cualitativos*

Categoría de análisis	Resultados cuantitativos (Rho. P <0.0)	Resultados cualitativos (cita literal/análisis y ubicación)
Competencias adquiridas	Rho=0.652 con satisfacción (Tabla 23)	“El desarrollo de estas competencias ha permitido, tal como lo han indicado los participantes, asumir roles más activos en el proceso educativo, gestionando de manera autónoma los desafíos y potenciando su capacidad de aprendizaje continuo” (apartado 4.2.5.1, p. 170)
Estrategias didácticas	Rho=0.683 con satisfacción (Tabla 23)	“El participante 3 relató que una de sus profesoras promovía el trabajo en equipo mediante la conformación de pequeños grupos en Zoom y el uso de recursos web, lo que, junto con dinámicas participativas, facilitó significativamente el aprendizaje” (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023) (apartado 4.2.5.1.p.168).
Satisfacción estudiantil (global)	Rho=0.719 con experiencia de aprendizaje (Tabla 23)	“En conjunto, las Figuras 14, 15 y 16 permiten construir un marco comprensivo sobre la satisfacción estudiantil, lo que evidencia cómo la autodeterminación y el involucramiento funcionan como ejes articuladores de la experiencia de aprendizaje” (apartado 4.2.5.1, p.175).

En el caso de la satisfacción global, el análisis cualitativo se representó mediante las Figuras 14, 15 y 16 (apartado 4.2.5.1, p. 175), las cuales sintetizan las subcategorías emergentes a partir de las entrevistas. Dichas figuras se elaboraron con base en los análisis de contenido, así como en los procesos de codificación y categorización de los testimonios de los egresados, mostrando cómo la autodeterminación y el involucramiento se articulan dentro de la experiencia de aprendizaje.

De esta manera, la Tabla 27 evidencia la complementariedad entre los resultados cuantitativos y las evidencias cualitativas expresadas tanto en citas literales como en esquemas interpretativos derivados de las voces de los participantes. Esta articulación permitió alcanzar una comprensión más amplia, profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.



Capítulo 5. Discusión de resultados

Como se ha mencionado, la satisfacción estudiantil se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional, resultado de la interacción entre factores académicos y no académicos que configuran la experiencia formativa de los estudiantes (Aldridge y Rowley, 1998; Elliott y Healy, 2001). Este estudio integró elementos clave como las estrategias didácticas, el desarrollo de competencias, el diseño curricular y el acceso a servicios complementarios, todos ellos modulados por componentes emocionales y contextuales (Tinto, 1993). De manera particular, se enfatizaron dos enfoques conceptuales: la autodeterminación, que destaca la motivación intrínseca de los estudiantes por aprender más allá de los beneficios externos (Deci y Ryan, 2000), y el involucramiento, que subraya la importancia de la participación activa en la vida universitaria para alcanzar un nivel satisfactorio de integración académica y personal (Astin, 1999).

Desde esta perspectiva, los hallazgos evidenciaron que la satisfacción no constituye un estado fijo, sino un proceso dinámico influido por las expectativas iniciales de los estudiantes, sus prioridades profesionales y personales, así como por las condiciones ofrecidas por la institución. Factores como la modalidad del programa, la calidad de la comunicación y el acceso equitativo a los recursos académicos emergieron como determinantes en la configuración de dicha percepción. Este análisis integral permitió identificar puntos de convergencia entre las necesidades individuales de los estudiantes y las respuestas institucionales.

En tal sentido, este abordaje proporcionó una visión amplia y comprensiva de las dimensiones que estructuran la satisfacción estudiantil, favoreciendo una comprensión más profunda de este fenómeno en el contexto de los programas de posgrado.

Aunado a esto, los hallazgos evidenciaron una clara correspondencia con el marco conceptual planteado, lo que confirmó la coherencia entre los fundamentos teóricos y los resultados empíricos obtenidos. La naturaleza de los estudiantes de posgrado orienta su atención principalmente hacia los aspectos estrictamente académicos. Esta tendencia se encuentra determinada por la gestión de sus tiempos, las responsabilidades laborales y la estructura horaria del programa. En este sentido, los estudiantes priorizan sus procesos de aprendizaje, el desarrollo de competencias y actitudes, así como la accesibilidad a los recursos y condiciones que les permitan culminar sus estudios y obtener el grado académico correspondiente (Aguirre et al., 2019; Alves y Raposo, 2007; Berman, 2012; Bernate et al., 2020).

Esta orientación se relaciona con la priorización otorgada en el marco conceptual al componente académico. Los procesos didácticos, la organización curricular, el currículo oculto y las prácticas docentes vinculadas con el desarrollo emocional de los estudiantes constituyen factores determinantes para identificar el grado de satisfacción (Douglas y Douglas, 2006; Froment et al., 2023; Gil et al., 2009). No obstante, antes de abordar dichos elementos, es pertinente recordar la complejidad inherente al concepto de satisfacción y su diferencia con la noción de calidad educativa. En este sentido, la satisfacción se entiende como un proceso complejo y subjetivo que el estudiante construye a partir de sus experiencias de aprendizaje, involucrando tanto aspectos académicos como no académicos (Gruber et al., 2010; Hagenauer et al., 2018; Hartman y Schmidt, 1995).

Si bien las experiencias culturales inciden en las percepciones y expectativas de los individuos al estar inmersos en un contexto social determinado, las necesidades y aspiraciones de cada estudiante pueden variar de manera significativa. Por tanto, la satisfacción no debe concebirse como un estado uniforme, sino como una construcción dinámica que responde a factores personales, contextuales y académicos. En este marco, la combinación del análisis cualitativo y cuantitativo de las experiencias de los estudiantes de posgrado permite identificar patrones comunes dentro del grupo, así como variaciones individuales en sus expectativas y niveles de satisfacción.

Por otro lado, los resultados se interpretaron a la luz de las teorías de la autodeterminación y del involucramiento, las cuales explican cómo los estudiantes gestionan su motivación y compromiso durante su experiencia de aprendizaje. La autodeterminación se refleja en la disposición interna hacia el aprendizaje y en la búsqueda de sentido en la formación, mientras que el involucramiento se evidencia en la participación activa y sostenida a lo largo del programa. Así, los hallazgos confirman que, cuando el entorno académico y las condiciones institucionales fortalecen la autonomía y la participación del estudiante, se incrementa su motivación intrínseca y, en consecuencia, su desarrollo académico y personal.

Ahora bien, este proceso carecería de fundamento si el estudiante no lograra acceder e integrarse plenamente en la experiencia universitaria proyectada por la institución. En este punto, la teoría del involucramiento adquiere un papel determinante. Los resultados evidencian que el estudiante de posgrado requiere vivir e incorporarse de manera integral a la experiencia universitaria, incluso en modalidades semipresenciales, donde la gestión

del tiempo y el equilibrio entre las responsabilidades laborales y académicas se constituyen en elementos clave de su satisfacción.

Esta integración comprende tanto los espacios académicos como los aspectos relacionales y de apoyo institucional que fortalecen el sentido de pertenencia. En esta línea, la universidad debe ofrecer servicios y condiciones que promuevan el acompañamiento y el bienestar emocional y físico del estudiante, dado que dichos factores resultan esenciales para la construcción de su satisfacción.

En concordancia con los planteamientos de Tinto (1993) sobre la integración académica y social, así como con los aportes de Astin (1999) respecto al involucramiento estudiantil, los resultados reafirmaron que la satisfacción se configura a partir de la interacción entre el compromiso personal del estudiante y el entorno institucional que sustenta su experiencia. A partir de esta relación entre factores personales e institucionales, el análisis permitió identificar los elementos que inciden con mayor fuerza en la satisfacción del egresado de posgrado. Entre ellos destacaron el desarrollo de competencias profesionales, las estrategias didácticas implementadas durante el programa y la calidad de la comunicación académica e institucional, aspectos que en conjunto conforman la percepción global de la experiencia de aprendizaje.

En primer lugar, respecto al involucramiento, se determinó que no basta con que los servicios académicos y no académicos estén disponibles; es fundamental que los estudiantes conozcan su existencia y cuenten con un acceso sencillo a ellos para beneficiarse plenamente de su experiencia educativa. Este principio se relaciona con la democratización de los servicios, aspecto desarrollado por Karp (2011).

Por otro lado, la población estudiada tiende a priorizar los aspectos académicos debido a sus responsabilidades laborales y personales. Como egresados de programas de pregrado, ya han atravesado una primera etapa de formación universitaria, lo que influye en su perspectiva sobre la educación de posgrado. En consecuencia, su atención se orienta principalmente hacia la obtención del grado académico y el aprendizaje especializado que responda a sus necesidades profesionales y a sus limitaciones de tiempo. En este contexto, el énfasis en la dimensión académica adquiere una relevancia aún mayor (Walberg, 1982).

Dado lo anterior, resulta esencial situar al estudiante como el actor central en la evaluación de la satisfacción académica. Asimismo, la adaptación y contextualización de los conceptos de autodeterminación e involucramiento al contexto del presente estudio permiten comprender con mayor profundidad los factores que inciden en la satisfacción de la población investigada.

En relación con lo expuesto, los cuestionarios aplicados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción. De igual manera, se identificó una correlación positiva entre las estrategias didácticas y la satisfacción. Sin embargo, la relación entre la satisfacción y las competencias desarrolladas fue moderada. De tal modo, este hallazgo sugiere la existencia de una brecha entre los conocimientos adquiridos y la capacidad de aplicarlos en el desarrollo de competencias. Tal discrepancia podría señalar la necesidad de fortalecer estrategias de enseñanza que favorezcan una transferencia más efectiva de los aprendizajes hacia el desempeño profesional.

Por la complejidad inherente a la variable satisfacción, fue necesaria una indagación cualitativa complementaria para profundizar en la comprensión de la experiencia de aprendizaje. En esta fase se identificó un aspecto relevante: los estudiantes manifestaron satisfacción con los conocimientos adquiridos, aunque expresaron dificultades para evidenciar de manera tangible su aplicación, ya sea en los espacios laborales, en la movilización profesional o en el desarrollo de la tesis. En las secciones siguientes se detallará la relación entre cada dimensión de la satisfacción a la luz de los aportes del marco conceptual.

5.1. Satisfacción por la experiencia en general (tipo de experiencia)

Un primer aspecto relevante para identificar el nivel de satisfacción estudiantil corresponde al espacio en el que se desarrolla la experiencia formativa, es decir, a la modalidad del programa –presencial o semipresencial–. De acuerdo con lo planteado en el marco conceptual, y en concordancia con Karp (2011) y Astin (1999), este factor solo adquiere un impacto significativo cuando se presentan limitaciones en la comunicación o dificultades que impiden al estudiante integrarse plenamente en la dinámica académica. En este sentido, resulta pertinente analizar cómo dicha modalidad influyó en la percepción de los estudiantes del programa investigado.

Los resultados muestran que, en general, los participantes no manifestaron inconvenientes derivados de la naturaleza semipresencial del programa. Por el contrario, destacaron que esta modalidad no representó un obstáculo para su satisfacción con la formación recibida. El participante 1, de manera representativa, señaló que el formato semipresencial ofrecía ventajas sustanciales, puesto que le permitía atender las actividades académicas desde su hogar y organizarse según su disponibilidad de tiempo

(P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023). De hecho, varios egresados afirmaron que esta modalidad fue positiva, puesto que se ajustaba a sus horarios y estilo de vida.

A partir de estos testimonios, emergen dos consideraciones clave. En primer lugar, la naturaleza de la población estudiada –adultos con responsabilidades laborales y personales– hace que la modalidad semipresencial les permita equilibrar de manera más eficiente sus ámbitos académico, laboral y personal. En efecto, esta flexibilidad puede impactar positivamente en la percepción general del programa, al brindarles la posibilidad de mantener activos otros espacios de su vida cotidiana. Ahora bien, esto podría explicar por qué los servicios no académicos ofrecidos por la universidad no se perciben como determinantes para su satisfacción: los estudiantes ya cuentan con redes sociales y de apoyo externas, por lo que su participación institucional es más instrumental y focalizada en los aspectos académicos.

Desde esta perspectiva, la teoría del equilibrio estudio-trabajo (Francis et al., 2025) sugiere que la satisfacción en programas educativos flexibles se vincula con la capacidad del estudiante para mantener simultáneamente otras áreas vitales activas. De esta forma, la educación semipresencial brinda una estructura que favorece la gestión autónoma del tiempo sin comprometer los compromisos personales o laborales.

El segundo aspecto para resaltar es que este tipo de modalidad fomenta, por su propia naturaleza, el desarrollo de la autonomía en el estudiante. Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), se reconoce que otorgar al estudiante control sobre su proceso de aprendizaje promueve una motivación intrínseca más profunda. En este caso, el formato semipresencial ofrece la posibilidad de organizar los tiempos de estudio y acceder a los materiales de manera independiente, lo que potencia el sentido de

autodisciplina y autorregulación, elementos esenciales del aprendizaje autónomo (Zimmerman, 2002). Por lo tanto, la modalidad no solo no constituye un obstáculo para la satisfacción, sino que puede contribuir positivamente a la motivación y a la percepción de calidad del programa.

Sin embargo, algunos entrevistados expresaron limitaciones relacionadas con la modalidad, especialmente en la interacción con docentes y compañeros. En relación con los primeros, aunque la enseñanza se percibió como adecuada, la falta de encuentros presenciales dificultó la construcción de vínculos significativos con los profesores. Esta distancia puede afectar la conformación de redes de apoyo académico y profesional. El participante 4, por ejemplo, manifestó haber percibido una relación distante con los docentes, dado que la interacción fue poco frecuente (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023). En concordancia, diversos estudios han evidenciado que en entornos virtuales la relación entre estudiantes y docentes suele percibirse como menos cercana debido a la ausencia de interacciones espontáneas y no estructuradas (Kehrwald, 2008; Richardson et al., 2017). Esta “distancia psicológica” puede incidir negativamente en la motivación y la satisfacción, lo que resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la conexión entre ambos actores en entornos digitales (Borup et al., 2014).

De igual modo, la relación entre pares constituye un elemento esencial no solo para la permanencia académica, sino también para el fortalecimiento de redes de colaboración y apoyo emocional. El participante 5 señaló que la naturaleza virtual del programa limitó la construcción de vínculos cercanos con sus compañeros (P5, comunicación personal, 24 de enero de 2023). La literatura confirma que los estudiantes de posgrado en entornos

virtuales suelen enfrentar dificultades para establecer lazos sociales, lo que puede disminuir el sentido de comunidad y pertenencia (Rovai, 2002). La falta de interacción cara a cara tiende a afectar la cohesión grupal y la percepción de apoyo entre pares, factores que influyen directamente en el éxito académico (Garrison et al., 2000). No obstante, estrategias como el aprendizaje colaborativo y la creación de espacios de interacción informal en plataformas digitales pueden mitigar estas limitaciones y mejorar la experiencia estudiantil (Hrastinski, 2009).

Ahora bien, es necesario añadir que parte de los entrevistados cursó la maestría durante la pandemia de la COVID-19, periodo en el cual, debido a las restricciones establecidas por el Gobierno del Perú, todas las clases se desarrollaron de manera remota. En este contexto, las respuestas de los participantes fueron muy similares a las de los estudiantes que cursaron el programa en modalidad semipresencial: valoraron positivamente la enseñanza y consideraron satisfactoria la experiencia de aprendizaje; sin embargo, señalaron que las relaciones sociales y afectivas no alcanzaron el nivel esperado.

En relación con ello, resulta pertinente destacar que existen experiencias formativas que los estudiantes no vivieron plenamente y que, por tanto, no consideran determinantes en su proceso educativo, aunque potencialmente podrían haber tenido un impacto significativo. Asimismo, la ausencia de conocimiento o referencia respecto de ciertos aspectos del proceso formativo puede llevar a que los estudiantes no perciban una carencia o insatisfacción en torno a ellos. Sobre este punto, Astin (1999) plantea que la satisfacción estudiantil se configura, en primer lugar, a partir del acceso, y posteriormente, de la participación activa en el entorno universitario.

Entre los entrevistados, predominó la creencia de que las relaciones sociales en los programas de posgrado difieren de las que se establecen en el pregrado. En consonancia, Tinto (1993) subraya que las interacciones sociales desempeñan un papel crucial en la integración académica y en la permanencia en los estudios superiores, aunque estas dinámicas varían según el nivel educativo y las expectativas de los estudiantes. Al referirse a relaciones “diferentes”, los participantes asumieron que estas deben ser más limitadas, priorizando la asistencia a clases, la recepción de contenidos y la evaluación, sin considerar necesario construir redes de apoyo o fomentar una participación activa en la comunidad universitaria. Esta concepción del posgrado influye directamente en la interpretación que los estudiantes hacen de su propia satisfacción académica.

Por su parte, Garrison et al. (2000) destacan que, en los entornos de educación superior —especialmente en programas de posgrado y educación en línea—, la percepción de presencia social y la interacción con docentes y compañeros constituyen factores determinantes de la percepción de calidad y satisfacción. De modo complementario, Kehrwald (2008) advierte que la distancia percibida en contextos semipresenciales o virtuales puede dificultar la formación de vínculos de colaboración, afectando la consolidación de comunidades de aprendizaje. En la misma línea, Zhao y Kuh (2004) sostienen que la participación en actividades académicas y sociales en el nivel superior incide positivamente en el compromiso y la satisfacción estudiantil.

Desde esta perspectiva, se vuelve relevante analizar cómo las percepciones previas sobre la educación de posgrado condicionan la manera en que los estudiantes interactúan con su entorno formativo. En los siguientes apartados, se abordarán acciones y estrategias orientadas a potenciar la participación de los estudiantes en actividades de integración,

con el propósito de fortalecer su desarrollo socioemocional y su satisfacción con la experiencia educativa.

En síntesis, aunque los participantes expresaron satisfacción con la formación recibida, la modalidad de estudio influye directamente en la facilidad para establecer relaciones significativas. Paradójicamente, este mismo formato puede resultar beneficioso al favorecer mayores niveles de autonomía, autorregulación y confianza en las propias capacidades de aprendizaje.

En relación con la experiencia general, los resultados hallados se vinculan con los planteamientos de Miller (2005) y Schertzer y Schertzer (2004), quienes sostienen que la satisfacción estudiantil constituye un elemento clave para comprender los procesos de integración y deserción. En este sentido, la satisfacción se erige como un componente central en la trayectoria académica del estudiante. Finalmente, la experiencia de aprendizaje representa la base empírica sobre la cual cada estudiante construye su percepción del programa, influida tanto por su vivencia personal como por las experiencias compartidas con sus compañeros (Mireles y García, 2022). En consecuencia, puede afirmarse que la satisfacción es un fenómeno dinámico y, en gran medida, retrospectivo: las experiencias individuales y colectivas se entrelazan para configurar una percepción global del proceso educativo, que finalmente se traduce en un juicio valorativo sobre la formación recibida.

Síntesis y articulación con el marco conceptual

Por otro lado, los resultados de esta investigación confirmaron que la satisfacción estudiantil en los programas de posgrado constituye un fenómeno de carácter

multidimensional, en el que confluyen tanto factores individuales como estructurales. A partir del análisis conjunto de los datos cuantitativos y cualitativos, se identificó que la experiencia académica y la percepción de los servicios institucionales interactúan de manera directa en la construcción de la satisfacción estudiantil. Por consiguiente, este hallazgo se relaciona con lo propuesto por la TAD (Ryan y Deci, 1985), la cual sostiene que la motivación y el nivel de involucramiento dependen del equilibrio entre la autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales dentro del entorno educativo.

Asimismo, de acuerdo con la teoría del involucramiento (Astin, 1999), los estudiantes que manifiestan mayores niveles de satisfacción son aquellos que participan de forma activa en los recursos y oportunidades que la institución ofrece. En concordancia con este planteamiento, los resultados del presente estudio evidenciaron que los egresados que hicieron un uso frecuente de los servicios académicos (como las asesorías, la retroalimentación docente y el acceso a bibliografía especializada) reportaron niveles más altos de satisfacción en comparación con quienes mantuvieron una vinculación más esporádica con la universidad.

5.2. Satisfacción por la labor de coordinación

La labor de coordinación, como se ha expuesto previamente, resulta fundamental para comprender la satisfacción estudiantil, dado que actúa como un puente entre los docentes, los estudiantes y la universidad. De tal modo, su rol combina funciones administrativas y pedagógicas que inciden directamente en la experiencia formativa a lo largo de la trayectoria académica (Tinto, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005).

De acuerdo con Yorke y Longden (2004), la satisfacción estudiantil está estrechamente vinculada con el nivel de apoyo institucional percibido. En este sentido, la coordinación académica desempeña un papel clave al garantizar una comunicación eficaz, una gestión eficiente de los servicios académicos y administrativos, y la resolución oportuna de los problemas que puedan surgir. Por su parte, Kember (1995) añade que el vínculo entre el estudiante y la administración académica influye de manera significativa en la retención y el éxito académico.

Desde la perspectiva de la Teoría del Involucramiento (Astin, 1999), los estudiantes que perciben un mayor acompañamiento institucional tienden a desarrollar un compromiso más sólido con su formación, lo que repercute positivamente en su satisfacción y permanencia en el programa. Por ello, una gestión coordinada y eficaz no solo optimiza la experiencia administrativa, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la motivación estudiantil (Zhao y Kuh, 2004).

En este contexto, la coordinación debe asumir un papel proactivo en la comunicación y el acompañamiento, asegurando que los estudiantes comprendan los procedimientos académicos, accedan a los recursos disponibles y reciban orientación oportuna en la toma de decisiones. Esto coincide con lo señalado por Hénard (2010), quien sostiene que la calidad de la gestión institucional es un factor determinante en la percepción general de la calidad educativa. De esta manera, la coordinación no solo facilita la operatividad del programa, sino que incide directamente en la percepción del apoyo institucional, configurándose como un componente decisivo de la satisfacción estudiantil, especialmente en programas de posgrado que demandan una mayor conciliación entre exigencias académicas, laborales y personales.

Asimismo, desde la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985), el apoyo institucional y la percepción de autonomía en la gestión académica repercuten en la motivación y el bienestar del estudiante. Los participantes que mantuvieron contacto directo con la coordinación destacaron la relevancia del factor humano, valorando la disposición y empatía del personal. Como expresó uno de ellos: *“Todo muy rápido. Si consultaba, la ruta te la marcaban rápidamente y había bastante atención”* (Participante 10). Esta percepción coincide con lo planteado por Zhao y Kuh (2004), quienes afirman que una comunicación eficaz y un entorno institucional de apoyo fortalecen el compromiso y la retención estudiantil.

En contraposición, algunos estudiantes señalaron no haber tenido interacción con la coordinación, aunque esto no generó una valoración negativa. En muchos casos, esta ausencia de contacto se interpretó como reflejo de una gestión eficiente, en la que los procesos administrativos y académicos se desarrollaron sin contratiempos. Este hallazgo concuerda con lo indicado por Pascarella y Terenzini (2005), quienes sostienen que una experiencia académica bien estructurada puede generar satisfacción incluso sin la participación activa del estudiante en todos los servicios institucionales.

Se identificaron además situaciones personales, familiares o de salud que requirieron apoyo adicional. En estos casos, la coordinación actuó de manera empática y eficaz, brindando acompañamiento personalizado que permitió a los estudiantes continuar su proceso formativo. Este tipo de apoyo coincide con lo propuesto por Ryan y Deci (1985), en tanto la atención emocional y contextualizada fomenta la motivación intrínseca y refuerza el bienestar académico. El estudiante, al sentirse comprendido, desarrolla una

mayor disposición para cumplir con las expectativas institucionales, fortaleciendo así su compromiso y autoconfianza.

Por otra parte, se identificó un segundo grupo de estudiantes que no utilizó este servicio, no por desconocimiento, sino porque no enfrentó situaciones que lo requirieran. En estos casos, la satisfacción se asoció a la percepción de estabilidad y eficiencia institucional, lo que sugiere que algunos servicios (como la Defensoría Universitaria) solo adquieren visibilidad cuando se presentan dificultades. Ahora bien, este fenómeno coincide con lo señalado por Pascarella y Terenzini (2005), quienes argumentan que ciertos servicios de apoyo actúan de manera “silenciosa”, contribuyendo a la satisfacción general sin ser necesariamente reconocidos de forma explícita por los estudiantes.

En síntesis, la coordinación académica constituye un eje articulador de la experiencia estudiantil. Su capacidad para combinar eficiencia administrativa con acompañamiento humano impacta directamente en la satisfacción, la motivación y el sentido de pertenencia. De este modo, se reafirma que la satisfacción estudiantil no depende únicamente de factores pedagógicos, sino también del modo en que la institución gestiona la relación cotidiana con sus estudiantes.

Por otro lado, en el segundo caso, que alude a servicios de uso continuo pero cuya gestión interna resulta poco visible, pueden considerarse los accesos institucionales, como el correo electrónico y el aula virtual. El correcto funcionamiento de estos sistemas requiere un soporte técnico y organizativo constante que, aunque no siempre es perceptible para los estudiantes, resulta indispensable para garantizar la continuidad del proceso formativo. En este sentido, la coordinación académica constituye un ejemplo de servicio cuyo

impacto es determinante en la experiencia estudiantil, pero cuya presencia solo se hace evidente cuando surgen dificultades.

Esta “invisibilidad operativa” ha sido analizada por Kember (1995), quien sostiene que la eficiencia de los sistemas de apoyo incide directamente en la satisfacción del estudiante, aunque su reconocimiento depende de la percepción que este tenga sobre la accesibilidad y la resolución oportuna de problemas. Un claro ejemplo del valor de una gestión eficiente se refleja en el testimonio del participante 5: *“Siempre nos respondía la coordinadora. Si respondían sus correos o si mandabas un correo respecto a un tema, ellas lo derivaban al área correspondiente”*. Esta afirmación respalda lo planteado por Yorke y Longden (2004), quienes destacan que la comunicación efectiva es un factor clave en la satisfacción y retención estudiantil. La rapidez y claridad en la atención de las consultas fortalecen la confianza del estudiante en la institución y refuerzan su compromiso con el programa académico.

Desde esta perspectiva, la relación entre la satisfacción estudiantil y la labor de coordinación no debe analizarse únicamente a partir de la percepción directa de los estudiantes, sino también desde la estructura de gestión institucional que garantiza una experiencia educativa fluida y sin fricciones. Este enfoque coincide con lo planteado por Hénard (2010), quien argumenta que la calidad de la educación superior no se mide solo por los resultados académicos, sino también por la eficiencia de los procesos administrativos que facilitan la vida universitaria.

En el programa estudiado, la coordinación actúa como un nexo entre los servicios académicos y no académicos, especialmente en las etapas iniciales y finales del proceso formativo. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Montes de Oca Serpa et al.

(2023) y Ramírez (2015), quienes señalan que el acompañamiento de un gestor o guía académico (sea una autoridad o un docente) permite que el estudiante viva de manera más positiva y significativa su experiencia educativa. Dicho acompañamiento fomenta el involucramiento y la conexión emocional con la institución, factores esenciales para la satisfacción global.

En esta misma línea, Müller et al. (2021) y Romero Ocas (2021) sostienen que una experiencia educativa óptima se construye a partir de la satisfacción de necesidades psicológicas y emocionales básicas. De tal modo, este equilibrio puede alcanzarse mediante una coordinación que mantenga un seguimiento constante del estudiante, no solo en el plano académico, sino también en su bienestar general.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la coordinación académica constituye un eje articulador que sostiene la experiencia universitaria, al garantizar la operatividad, la comunicación y el acompañamiento humano necesarios para consolidar la satisfacción estudiantil.

5.3. Involucramiento

El involucramiento, como se observó arriba, constituyó una pieza clave en el trabajo desarrollado, debido a su relación directa con la satisfacción. Ryan y Deci (1985) señalaron que resulta de gran relevancia la relación y el desarrollo de la automotivación, tanto interna como externa. Dentro de la automotivación interna, se identificó una motivación generada exclusivamente por uno mismo y otra que surge a partir del contacto con otros. En ese sentido, este último tipo de motivación fue determinante para comprender lo que actualmente se entiende como involucramiento. En el trabajo realizado,

se identificó que el involucramiento se manifestó en relación con tres aristas fundamentales.

Ahora bien, dichas aristas giraron en torno a los aspectos académicos. Por un lado, se consideró el modelo propuesto por Walberg (1982), que buscó comprender los niveles de satisfacción con base en el desarrollo y la formación académica del estudiante. Por otro lado, Karp (2011) planteó una propuesta centrada en el desarrollo de actividades académicas. Finalmente, Aguer Ajang (2016) destacó la importancia de enfocarse tanto en lo académico como en lo no académico, aunque priorizando el primero. Esta priorización no fue casual, pues, si bien lo no académico resulta relevante, el estudiante invierte la mayor parte del tiempo significativo de su formación en la realización de actividades académicas.

Las actividades no académicas cumplieron un papel complementario en el desarrollo del estudiante; sin embargo, el núcleo central de la experiencia en la educación superior, especialmente en el posgrado, continuó siendo el desarrollo académico. De tal modo, esta afirmación adquirió mayor relevancia al considerar las características de la población estudiada en esta investigación. Al respecto, se observó que los estudiantes de posgrado suelen tener objetivos claramente definidos: fortalecer su aprendizaje y potenciar su desarrollo profesional. En consecuencia, su participación en actividades extracurriculares tiende a ser limitada, dado que su principal prioridad es el cumplimiento de los requisitos académicos y la obtención del grado.

Como resultado de esta orientación, la satisfacción estudiantil en el posgrado se vinculó principalmente con la calidad de la enseñanza, la pertinencia del contenido y la aplicabilidad del conocimiento en el ámbito laboral. En contraste con el nivel de pregrado,

donde la integración social y la vida universitaria pueden desempeñar un papel clave en la permanencia y el éxito académico (Tinto, 1993), en el posgrado este factor presentó una influencia menor, dado que los estudiantes no necesariamente buscaron construir redes de interacción en el campus ni participar en actividades extracurriculares. Por ello, las estrategias académicas debieron ocupar un papel prioritario en el diseño y la gestión de los programas de posgrado, asegurando que la formación respondiera directamente a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Este fenómeno se analizó en estudios previos sobre satisfacción estudiantil en educación superior, donde se identificó que el nivel de involucramiento en actividades no académicas tiende a disminuir conforme aumenta el nivel de formación (Yorke y Longden, 2004). En el caso específico de los programas de posgrado, Pascarella y Terenzini (2005) sostuvieron que la satisfacción de los estudiantes se relaciona más estrechamente con factores como la percepción de la calidad de la enseñanza, el acceso a recursos académicos, la flexibilidad curricular y el soporte administrativo del programa.

En términos generales, mientras que en el pregrado la integración académica y social desempeñaron un papel equilibrado en la satisfacción y permanencia de los estudiantes, en el posgrado la dimensión académica cobró una importancia aún mayor. Esto implicó la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza y de acompañamiento académico que permitieran maximizar la experiencia formativa de los estudiantes, sin depender en exceso de actividades no académicas como mecanismo de apoyo.

Este hallazgo se alineó con lo señalado en investigaciones previas sobre satisfacción estudiantil en educación superior. Miller (2005) y Schertzer y Schertzer (2004) demostraron que la satisfacción estudiantil constituye un factor clave para la integración

académica y la prevención de la deserción en programas de posgrado. Asimismo, Mireles y García (2022) sostuvieron que la experiencia educativa no puede analizarse de manera aislada, sino que debe comprenderse a partir de la interacción entre los estudiantes, sus pares, los docentes y los coordinadores de programa. Estos elementos permitieron entender de manera más profunda cómo se configura la satisfacción en el posgrado y la relevancia que adquieren los aspectos académicos en este nivel de formación.

Asimismo, la relación entre la satisfacción y el acompañamiento académico ha sido documentada por Montes de Oca Serpa et al. (2023) y Ramírez (2015), quienes señalaron que la presencia de una figura de referencia en la universidad –como coordinadores o asesores académicos– impacta positivamente en la percepción de calidad del programa. En este sentido, los hallazgos de la presente investigación reforzaron la idea de que el apoyo institucional no solo influyó en la retención de los estudiantes, sino también en su satisfacción con el proceso formativo.

El involucramiento siempre se presentó como un proceso participativo en un nivel básico, pero que, en última instancia, debió consolidarse como una experiencia óptima. En ese sentido, lo identificado en las entrevistas a profundidad, asociado con el marco conceptual propuesto, se vinculó con lo planteado por Bateson y Taylor (2004) y Berman (2012) respecto a la necesidad de establecer un involucramiento participativo. Este no debía entenderse únicamente como un acto político, sino como una práctica constante sustentada en la participación y la retroalimentación continua del propio participante.

Los entrevistados manifestaron que, en el ámbito académico, existió un acceso equitativo a los servicios ofrecidos por la universidad. Como resultado, esta percepción les permitió sentirse parte de la institución e integrar su experiencia educativa de manera más

significativa. Ahora bien, contrario a lo que podría suponerse, no se evidenció una necesidad de involucrarse en múltiples aspectos no académicos. La naturaleza de este tipo de estudiantes, como indican DeShields et al. (2005) y Gil et al. (2009), reflejó una priorización de dimensiones diferentes a las que suelen tener los estudiantes de formación básica. En este caso, se observó una inclinación hacia un involucramiento académico y laboral, más que hacia uno recreativo o social.

5.3.1. Satisfacción en la comunicación

Un aspecto fundamental en la construcción del involucramiento estudiantil fue la comunicación, la cual no solo permitió la transmisión de información relevante sobre los servicios y recursos universitarios, sino que también configuró la percepción de accesibilidad y apoyo que los estudiantes tuvieron respecto a su institución (Tinto, 1993; Zhao y Kuh, 2004). Por lo tanto, la comunicación efectiva resultó clave para fomentar la integración académica y social, aspectos determinantes en la satisfacción estudiantil y en la permanencia en los estudios de posgrado (Yorke y Longden, 2004; Pascarella y Terenzini, 2005).

Desde la teoría del involucramiento de Astin (1999), se entendió que el primer paso para la integración efectiva de los estudiantes en su entorno académico fue el conocimiento de la existencia de los servicios disponibles y la disposición para acceder a ellos. Astin (1999) argumentó que la satisfacción de los estudiantes estuvo directamente relacionada con la frecuencia e intensidad de su participación en las actividades universitarias, lo que sugiere que una mayor exposición a los servicios mejoró la percepción de estos y, en consecuencia, la satisfacción general con la experiencia de aprendizaje. En esta misma línea, Hénard (2010) señaló que una comunicación eficiente sobre los servicios

disponibles resultó esencial para garantizar un acceso equitativo a los recursos que podían influir en el rendimiento académico y en la experiencia estudiantil.

En el presente estudio, se identificó que los estudiantes percibieron la comunicación de la coordinación académica como eficiente en términos de respuesta y solución de consultas administrativas, lo que reforzó la idea de que la gestión efectiva de la información institucional constituye un elemento clave en la experiencia del estudiante (Borup et al., 2014). Sin embargo, también se observó que el acceso a ciertos servicios, como el apoyo emocional y la bolsa de trabajo, estuvo condicionado por la iniciativa individual del estudiante para buscar dicha información. Tal como indicó Kehrwald (2008), la distancia percibida en entornos educativos semipresenciales y virtuales pudo afectar la construcción de relaciones con la institución y dificultar la apropiación de determinados servicios, incluso cuando estos eran accesibles.

Asimismo, resultó relevante destacar que la percepción de necesidad influyó en la disposición del estudiante para involucrarse con ciertos recursos institucionales. En el caso del apoyo emocional, los participantes manifestaron conocer su existencia, pero no reconocerlo como un servicio dirigido a ellos. En efecto, esta situación podría relacionarse con la preconcepción que los estudiantes tienen sobre el rol del estudiante de posgrado, en el que se espera un nivel elevado de autonomía en la gestión de sus necesidades personales y académicas (Ryan y Deci, 2000a).

De acuerdo con la TAD, los estudiantes adultos tienden a desarrollar estrategias de automotivación y autoeficacia, lo que podría explicar su escaso interés en los servicios de apoyo emocional, al percibirlos como innecesarios para su trayectoria académica (Zimmerman, 2002). No obstante, investigaciones previas han demostrado que el acceso

a recursos de bienestar puede mejorar de manera significativa la satisfacción estudiantil y la permanencia en los programas de educación superior (Hagenauer et al., 2018).

Acceso a información y limitaciones en la comunicación institucional

Otro aspecto relevante en la comunicación institucional fue la percepción de accesibilidad a la información sobre oportunidades académicas y profesionales. En este estudio, se identificó que algunos estudiantes recibían información sobre la bolsa de trabajo; sin embargo, no la consideraban relevante debido a su estabilidad laboral, mientras que otros indicaron no recibir información clara sobre estos recursos. De conformidad con Rovai (2002), la construcción de un sentido de comunidad en entornos de aprendizaje a distancia requiere estrategias de comunicación más proactivas y personalizadas, que faciliten el acceso a recursos y fomenten la participación.

Por consiguiente, este hallazgo sugiere la necesidad de mejorar los mecanismos de difusión de información en la universidad. Sobre esto, resulta pertinente indicar que es probable que el problema no radique en la falta de oferta de servicios, sino en la manera en que se comunica esta oferta y en la percepción de los estudiantes sobre su relevancia. Por su parte, Garrison et al. (2000), a través de su Modelo de Comunidad de Indagación, planteó que la presencia social y la percepción de apoyo institucional son factores clave para la satisfacción y la integración académica, especialmente en programas semipresenciales. En este sentido, es necesario explorar estrategias de comunicación más interactivas y personalizadas, como el uso de plataformas digitales y estrategias de engagement que faciliten a los estudiantes identificar de manera más clara los beneficios de los servicios ofrecidos.

Desde una perspectiva más amplia, estos resultados también pueden explicarse a partir de la teoría de la interacción y el *engagement* académico. De esta manera, Zhao y Kuh (2004) afirmaron que el nivel de participación de los estudiantes en actividades académicas y extracurriculares tiene un impacto directo en su nivel de satisfacción y en su percepción de la calidad del programa. Por lo tanto, la comunicación efectiva de los servicios complementarios podría potenciar el involucramiento de los estudiantes y, con ello, mejorar su experiencia formativa.

Si bien la comunicación dentro del programa se valora positivamente en términos administrativos y académicos, la percepción de acceso a servicios complementarios sigue siendo un área de mejora. En tal sentido, se determinó que la presencia de barreras en la comunicación puede estar influenciada por preconcepciones sobre el rol del estudiante de posgrado, lo que sugiere que es necesario fortalecer estrategias de difusión y acompañamiento que refuercen la integración de los estudiantes en su entorno institucional. Aunado a esto, es fundamental considerar el rol que cumplen la motivación y la percepción de necesidad en la utilización de servicios universitarios, debido a que estos factores pueden condicionar el modo en que los estudiantes interactúan con los recursos ofrecidos.

5.3.2. Satisfacción en aspectos interpersonales

Por otro lado, el involucramiento estudiantil no se limitó únicamente a la comunicación orientada al acceso a servicios académicos y no académicos, sino que también abarcó la interacción y la calidad de las relaciones interpersonales dentro del entorno universitario. En este sentido, la teoría del involucramiento de Astin (1999) sostuvo que la satisfacción y la permanencia de los estudiantes en la educación superior estuvieron estrechamente

vinculadas con el grado de interacción que estos lograron establecer con los diferentes actores del proceso formativo, tales como docentes, coordinadores y compañeros.

Desde el enfoque de la TAD de Ryan y Deci (1985), la necesidad de relaciones interpersonales satisfactorias constituyó un elemento clave en la motivación y el compromiso académico. De acuerdo con estos autores, la percepción de apoyo social y emocional por parte de la comunidad universitaria no solo facilitó el aprendizaje, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia y redujo el riesgo de deserción.

Asimismo, Karp (2011) resaltó la importancia de la equidad en el acceso a los servicios universitarios y en la calidad del trato recibido por los estudiantes, aspectos que incidieron directamente en su experiencia formativa. En la misma línea, Aguer Ajang (2016) destacó que la satisfacción estudiantil se vio influida por la percepción de un entorno inclusivo y colaborativo, en el cual el vínculo con los docentes y coordinadores desempeñó un papel relevante y fundamental.

Calidad de la interacción con la coordinación académica

En ese orden de ideas, los hallazgos de este estudio evidenciaron que la coordinación académica desempeñó un papel central en la mediación entre los estudiantes y la institución. La mayoría de los entrevistados manifestaron un grado de satisfacción con el trato recibido, señalando que este se caracterizó por ser adecuado, aunque sin alcanzar niveles de empatía extrema. No obstante, en situaciones específicas que requirieron un mayor acompañamiento, la coordinación actuó como un puente facilitador entre los estudiantes y la universidad, lo que generó una percepción positiva respecto de su rol en la gestión académica.

En tal sentido, este fenómeno coincidió con lo planteado por Montes de Oca Serpa et al. (2023) y Ramírez (2015), quienes identificaron que la existencia de una figura de referencia dentro de la universidad (como coordinadores o asesores académicos) incidió directamente en la percepción de calidad del programa y en el nivel de involucramiento de los estudiantes. A la luz de este escenario, el involucramiento efectivo de la coordinación en la resolución de dificultades académicas y administrativas pudo considerarse un factor clave en la experiencia estudiantil.

Relación con los docentes: cercanía y limitaciones

En lo concerniente a la interacción con los docentes, los resultados evidenciaron una dualidad en la percepción de los estudiantes. Mientras que la mayoría reconoció que los profesores dominaban los contenidos y aplicaban estrategias didácticas adecuadas, también mencionaron que la relación con ellos se percibió como distante. Este distanciamiento, especialmente en el contexto de la modalidad híbrida, afectó la posibilidad de establecer un vínculo más cercano que favoreciera una comunicación fluida y un acompañamiento más personalizado.

Ahora bien, esta situación encontró respaldo en la literatura. Zhao y Kuh (2004) señalaron que la participación de los estudiantes en actividades académicas y extracurriculares mejora significativamente su compromiso y satisfacción con el programa. No obstante, en entornos semipresenciales o virtuales, la falta de interacción directa con los docentes puede generar una sensación de aislamiento que afecta la percepción de apoyo académico.

El participante 2 evidenció esta problemática al afirmar que el entorno virtual no facilitó una conexión significativa con los docentes a lo largo del programa (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023). Como resultado, este testimonio sugiere que, aunque la calidad académica del profesorado se valoró positivamente, la ausencia de espacios de interacción más personalizados pudo limitar el involucramiento estudiantil y, en consecuencia, afectar la satisfacción con la experiencia educativa.

Impacto del involucramiento en la satisfacción estudiantil

El involucramiento, como lo postula Astin (1999), no solo está determinado por la disposición de la universidad para integrar a los estudiantes en su comunidad, sino también por la actitud de los propios estudiantes hacia el uso de los recursos institucionales y el establecimiento de relaciones significativas. En esta investigación, se identificó que, cuando los docentes fomentaban un ambiente de confianza y accesibilidad, los estudiantes lograban una experiencia más enriquecedora y gratificante.

Paralelamente, la TAD de Ryan y Deci (1985) resaltó que el desarrollo de vínculos interpersonales positivos en el ámbito académico incide en la motivación intrínseca del estudiante, lo que promueve un mayor nivel de compromiso y rendimiento. Por ello, la falta de interacción significativa con los docentes y la comunidad universitaria podría impactar negativamente en la percepción de la calidad de la formación recibida.

En este sentido, es imperativo fortalecer estrategias que posibiliten una mayor cercanía entre estudiantes y docentes, especialmente en entornos híbridos. De conformidad con DeShields et al. (2005) y Gil et al. (2009), en programas de posgrado es fundamental priorizar espacios de interacción que vayan más allá del componente académico, al

incorporar instancias de mentoría y acompañamiento que refuercen el sentido de comunidad y pertenencia.

5.3.3. Satisfacción de servicios de soporte académico

Cabe afirmar que el involucramiento estudiantil no solo depende de la calidad de la enseñanza y la interacción con los docentes, sino también de los servicios de soporte académico, los cuales constituyen una base fundamental para el desarrollo integral del estudiante en el entorno universitario. De acuerdo con la teoría del involucramiento de Astin (1999), se advierte que la accesibilidad y equidad en estos servicios pueden influir directamente en el nivel de compromiso y satisfacción de los estudiantes.

Desde una perspectiva complementaria, la TAD de Ryan y Deci (1985) enfatizó que el acceso a recursos de apoyo fortalece la percepción de autonomía y competencia del estudiante, factores determinantes en la motivación académica. Sin embargo, aunque estos servicios pueden facilitar el bienestar del estudiante, su impacto en la satisfacción varía en función del uso y la percepción de su disponibilidad, como han señalado Alves y Raposo (2007) y Karp (2011).

Acceso y equidad en los servicios de soporte académico

Uno de los factores clave en la percepción de satisfacción con los servicios de soporte académico fue la equidad en el acceso a estos. De tal modo, los resultados de la presente investigación sugirieron que, en general, los estudiantes percibieron un trato justo y equitativo, sin evidencias de discriminación en la prestación de los servicios. Por su parte, el participante 6 señaló que no percibió ningún trato diferenciado y que, al conocer desde

el inicio cómo se desarrollaría la modalidad del curso, no se sintió excluido en ningún momento (P6, comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Así, este hallazgo coincidió con la propuesta de Karp (2011), quien argumentó que el acceso equitativo a los servicios universitarios constituye un indicador esencial de la percepción de calidad institucional. En este sentido, la accesibilidad a dichos servicios desempeñó un papel determinante en la percepción de satisfacción de los estudiantes y en su sentido de pertenencia a la comunidad universitaria.

Valoración de los servicios complementarios

Algunos servicios complementarios, como el sistema virtual, la librería y la bolsa de trabajo, se evaluaron positivamente por parte de los estudiantes. Al respecto, el participante 8 mencionó que, al acceder al sistema virtual, siempre encontró disponible la información necesaria y no experimentó dificultades en los cursos, además de considerar que las clases fueron adecuadas (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023).

A la luz de lo encontrado, este resultado puede explicarse a través del marco teórico de Astin (1999), que sugiere que cuanto más involucrado está un estudiante en su entorno institucional, mayor es su satisfacción general. En este sentido, los servicios de soporte pueden contribuir a reforzar la percepción de calidad de la institución y facilitar el éxito académico de los estudiantes.

Deficiencias en la comunicación y tiempos de respuesta

Sin embargo, también se identificaron aspectos negativos en la provisión de estos servicios. Verbigracia, una de las principales quejas consistió en la demora en los tiempos de respuesta en trámites administrativos y consultas académicas. El participante 4

destacó una situación en la que recibió la desaprobación debido a que no conocía el procedimiento adecuado para retirar un curso fuera de plazo, lo que impactó directamente en su nota. Como solución, señaló que una mejor comunicación y seguimiento por parte de la institución podría prevenir este tipo de situaciones que afectan el historial académico del estudiante (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

Por lo tanto, este hallazgo se alinea con los estudios de Mireles y García (2022), quienes determinaron que la falta de comunicación efectiva sobre los servicios académicos y administrativos puede generar frustración en los estudiantes y afectar su experiencia educativa. De acuerdo con Tinto (1993), la eficiencia y accesibilidad de los servicios administrativos son determinantes para garantizar un entorno de aprendizaje óptimo, especialmente en programas de posgrado.

Relación con la autodeterminación y la satisfacción

El análisis de los resultados sugirió que la relación entre la satisfacción con los servicios de soporte académico y la percepción de la calidad educativa no dependió únicamente de la accesibilidad y eficiencia de dichos servicios, sino también de la manera en que estos contribuyeron a la autodeterminación del estudiante. Sobre esto, la TAD de Ryan y Deci (1985) planteó que el sentido de autonomía y control sobre el proceso formativo constituye un factor clave en la motivación y en la satisfacción académica.

A la luz de este escenario, el involucramiento con los servicios de soporte no siempre se relacionó directamente con el nivel de satisfacción general, sino más bien con la expectativa de que estos respondieran de forma rápida y eficiente a las necesidades específicas de los estudiantes. De acuerdo con DeShields et al. (2005), la satisfacción con

los servicios universitarios estuvo fuertemente vinculada con la percepción de que la institución respondía adecuadamente a las demandas estudiantiles.

Los hallazgos de este estudio confirmaron que los servicios de soporte académico desempeñaron un papel fundamental en la experiencia estudiantil, influyendo tanto en la percepción de calidad institucional como en el nivel de satisfacción con el programa educativo. Aunque la mayoría de los participantes reportó una percepción positiva respecto de la accesibilidad y la equidad en el acceso a dichos servicios, se identificaron áreas críticas de mejora relacionadas con la comunicación y la rapidez de los procesos administrativos.

Desde una perspectiva teórica, la articulación entre la teoría del involucramiento (Astin, 1999) y la TAD (Ryan y Deci, 1985) permitió comprender con mayor profundidad cómo la provisión de servicios de soporte incidió en la motivación y la satisfacción estudiantil.

5.4. Autodeterminación

En este apartado, se evidencia la presencia o no de la autodeterminación desde la percepción de los estudiantes y, con ello, es posible identificar su satisfacción. No obstante, debido a la naturaleza del marco conceptual planteado, se presentan algunos aspectos vinculados a las otras teorías utilizadas.

5.4.1. Motivación

La motivación constituyó un factor determinante en la experiencia académica y en la satisfacción de los estudiantes de posgrado. Desde un punto de vista teórico, la TAD de Ryan y Deci (1985, 2000b) distinguió entre la motivación intrínseca, vinculada con el interés genuino por el aprendizaje, y la motivación extrínseca, asociada a incentivos

externos como la certificación o el avance profesional. No obstante, los hallazgos de este estudio sugirieron que la motivación de los estudiantes de posgrado no respondió exclusivamente a uno de estos tipos, sino que se desarrolló en un espectro donde ambos factores interactuaron de manera dinámica.

Desde una perspectiva mixta, los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo y cuantitativo permitieron comprender la motivación estudiantil en tres dimensiones principales: motivación personal y profesional, motivación social y motivación estructural y temporal. Dichas dimensiones reflejaron la diversidad de factores que influyeron en la decisión de los participantes de ingresar y permanecer en el programa de maestría.

La motivación personal y profesional se manifestó en la búsqueda de especialización y en el fortalecimiento del perfil académico. En este sentido, el participante 8 mencionó que, a partir de su formación en el campo de las comunicaciones, adoptó como propósito utilizar el periodismo como medio para contribuir a la justicia y generar vínculos que beneficiaran a otras personas (P8, comunicación personal, 27 de enero de 2023). Como resultado, esta afirmación reflejó que, además del interés por el aprendizaje, existió una dimensión vocacional orientada a la aplicación del conocimiento en el ámbito social.

De igual forma, el participante 3 señaló que su motivación para cursar el programa consistió en complementar los conocimientos que ya poseía, dado que contaba con estudios previos en el ámbito del *marketing* y la gestión empresarial (P3, comunicación personal, 20 de enero de 2023). Por su parte, el participante 2 expresó que buscaba reforzar sus conocimientos y obtener una acreditación que le otorgara respaldo profesional para continuar desempeñándose en el ámbito social, especialmente vinculado con la comunicación (P2, comunicación personal, 16 de enero de 2023). Estas declaraciones

evidenciaron la relevancia de la certificación académica y de la especialización como motivadores elementales en la toma de decisiones formativas.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos coincidieron con la teoría del capital humano de Becker (1993), la cual plantea que la educación de posgrado es percibida como una inversión destinada a mejorar la empleabilidad y el reconocimiento profesional. Aunado a esto, investigaciones previas, como las de Karp y Bork (2012), sugirieron que la motivación extrínseca tiende a predominar en las etapas iniciales de los programas de posgrado, aunque con el tiempo puede transformarse en una motivación más autónoma a medida que los estudiantes se involucran de manera más profunda en su proceso formativo.

Motivación social y sentido de comunidad

Más allá de los factores individuales, los resultados cualitativos destacaron que la interacción con los compañeros de la maestría influyó positivamente en la persistencia y en la percepción de satisfacción con el programa. Por ejemplo, el participante 7 expresó que, en su experiencia, tuvo una relación muy satisfactoria con casi todos sus compañeros, al subrayar que el carácter multidisciplinario de la maestría favoreció una interacción enriquecedora (P7, comunicación personal, 26 de enero de 2023). En esa medida, esta declaración indicó que la diversidad de perfiles en el programa facilitó un aprendizaje más enriquecedor y colaborativo.

En este sentido, los estudios de Chong y Ahmed (2015) evidenciaron que la motivación en la educación superior se fundamenta en metas individuales y se ve fortalecida por la existencia de redes de apoyo académico y social. Por consiguiente, estas interacciones

generan un mayor sentido de pertenencia y una experiencia de aprendizaje más significativa.

Motivación estructural y temporal

Otro aspecto clave en la motivación de los estudiantes correspondió a la estructura del programa y a su nivel de flexibilidad. La modalidad semipresencial se percibió como un elemento facilitador para compatibilizar los estudios con las responsabilidades laborales y personales. En esa medida, el participante 4 comentó que dicha modalidad representó una valiosa oportunidad para quienes debían compaginar el estudio con el trabajo, especialmente en contextos de movilidad laboral. No obstante, también advirtió la necesidad de reconocer las limitaciones inherentes a la virtualidad (P4, comunicación personal, 24 de enero de 2023).

Desde una perspectiva teórica, Chiu (2022) planteó que los programas diseñados con estructuras flexibles generan mayores niveles de satisfacción y reducen la tasa de deserción, al adaptarse a las necesidades de los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente. En este sentido, la flexibilidad curricular y metodológica se constituye en un componente esencial de la motivación y la permanencia académica, especialmente en el nivel de posgrado, donde la población estudiantil suele desempeñar múltiples roles profesionales y personales.

En el contexto de la educación universitaria, resulta pertinente analizar los efectos que la virtualidad (y, posteriormente, la modalidad híbrida) tuvieron sobre la motivación y la satisfacción estudiantil. Aunque el estudio de Arrieta (2015) se desarrolló en un entorno presencial, su análisis sobre los factores que determinan la calidad del servicio educativo

aporta elementos valiosos para comprender cómo el acceso a los recursos académicos incide directamente en la percepción de satisfacción.

De igual manera, Arrieta y Avolio (2020) identificaron dimensiones fundamentales de la calidad en la educación superior, como la infraestructura y la accesibilidad. En contextos de enseñanza remota de emergencia, estos factores cobraron una relevancia aún mayor, ya que, si bien se reconocieron facilidades logísticas y de acceso, también se presentaron dificultades técnicas y de conectividad que generaron desmotivación y afectaron negativamente la experiencia formativa (Arrieta y Avolio, 2021).

Factores que no influyeron en la motivación inicial

El análisis también reveló que el prestigio de la universidad y la calidad docente no fueron factores determinantes en la motivación inicial de los entrevistados. Como mencionó el participante 1, eligió este programa porque le atrajo su carácter ejecutivo y su orientación práctica, a diferencia de otras opciones académicas que consideraba estrictamente abstractas o conceptuales (P1, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

Por consiguiente, estos hallazgos coinciden con estudios previos como los de Tinto (1993) y Schweitzer (2019), que han demostrado que, en la educación superior avanzada, los estudiantes priorizan aspectos pragmáticos como la aplicabilidad del contenido y la estructura del programa por encima de la reputación institucional.

De manera paralela, estos hallazgos se articulan con investigaciones previas como las de Tinto (1993) y Schweitzer (2019), las cuales han corroborado que, en la educación superior avanzada, los estudiantes priorizan aspectos pragmáticos como la aplicabilidad del contenido y la estructura del programa por encima de la reputación institucional.

Perspectiva mixta y alcances del estudio

Por otra parte, es importante enfatizar que esta investigación no pretende realizar una generalización absoluta de los resultados, sino que busca aportar un análisis detallado sobre la satisfacción estudiantil en el contexto específico de los egresados de la maestría en Ciencias Sociales de una universidad privada de Lima. En la dimensión cuantitativa, debido a la aproximación censal, los resultados pueden extrapolarse únicamente dentro del marco de este grupo estudiado. Sin embargo, en la dimensión cualitativa, dado su carácter exploratorio y basado en entrevistas en profundidad, los hallazgos no pueden extrapolarse a otras poblaciones, debido a que su alcance se limita a la interpretación de las experiencias de los egresados participantes.

No obstante, estudios como los de Ghesquière et al. (2004), Timulak (2009) y Todres et al. (2009) han demostrado que las investigaciones cualitativas pueden generar aportes conceptuales aplicables a otros contextos con características semejantes. En este sentido, aunque esta tesis no busca generalizar sus resultados, sí ofrece un marco de referencia que puede servir para el análisis de la satisfacción estudiantil en otros programas de posgrado.

Los hallazgos de esta investigación presentan importantes implicancias para el diseño y la gestión de programas de maestría. Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren que dichos programas deben priorizar metodologías didácticas innovadoras, promover el acceso equitativo a los servicios de soporte y fortalecer las estrategias que favorezcan la integración de los estudiantes en la comunidad académica. La flexibilidad curricular, combinada con un enfoque interdisciplinario y una estructura adaptable a las

necesidades de quienes trabajan y estudian, constituye un elemento esencial para mejorar la satisfacción y la retención estudiantil (Yorke y Longden, 2004).

Asimismo, desde una perspectiva teórica, esta investigación refuerza la relevancia de la TAD (Ryan y Deci, 2000b) y del enfoque del involucramiento estudiantil (Astin, 1999) en el ámbito de la educación superior, al evidenciar que la motivación y la percepción de satisfacción no dependen exclusivamente de factores individuales, sino también de las oportunidades de interacción y del apoyo institucional. A partir de lo anterior, se determinó que los hallazgos contribuyen a la formulación de estrategias de gestión educativa más eficaces, orientadas a optimizar la experiencia formativa y su impacto en el desarrollo profesional de los egresados (Pascarella y Terenzini, 2005).

Finalmente, estos resultados subrayan la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento a egresados que permitan evaluar la aplicabilidad de las competencias adquiridas en el entorno laboral y realizar ajustes continuos en la oferta académica, garantizando así la pertinencia y calidad de los programas de posgrado.

5.5. Tensiones, contradicciones y trayectorias diferenciadas en la satisfacción de los egresados

Los hallazgos ponen en evidencia que la satisfacción de los egresados no constituye un fenómeno lineal ni homogéneo, sino que se configura a partir de tensiones y contradicciones entre distintos factores. Una primera tensión se observó entre la flexibilidad de la modalidad semipresencial, valorada por facilitar la conciliación laboral y familiar, y la cercanía relacional que los egresados asociaron a la modalidad presencial. De manera similar, la alta valoración del desempeño docente convivió con percepciones

de distancia o demora en las respuestas, mientras que la disponibilidad de servicios universitarios contrastó con las brechas informativas que dificultaron su pleno aprovechamiento. Estas tensiones reflejan lo planteado por Astin (1999) y Tinto (1993) quienes señalan que la integración académica y social del estudiante se ve afectada por las condiciones institucionales y la participación activa que logra sostener durante su proceso de formación.

Estas tensiones pueden explicarse a la luz de la TAD y del involucramiento estudiantil. Cuando las experiencias formativas satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y relación, se refuerza la satisfacción; no obstante, cuando uno de estos componentes se ve limitado, emergen percepciones críticas aun dentro de un balance globalmente positivo. En este sentido, la teoría de autodeterminación de Ryan y Deci (2000a) y los estudios de Vergara-Morales et al., (2019) respaldan la idea de que las diferencias en la satisfacción surgen de la interacción entre factores motivacionales y contextuales, los cuales pueden generar compromiso y frustración según el grado de apoyo recibido.

Asimismo, los análisis revelaron trayectorias diferenciadas que enriquecen la comprensión de la satisfacción. Por sexo, la relación entre competencias adquiridas y satisfacción fue más fuerte en mujeres que en hombres (ver Tabla 24). Por profesión, las estrategias didácticas mostraron asociaciones particularmente altas en Ciencias de la Salud ($Rho = 0,829$) y más bajas en Ciencias Sociales ($Rho = 0,572$) (Tabla 25). Por modalidad, la presencialidad reportó coeficientes más altos que la semipresencial (Tabla 26). Estas diferencias confirmaron que la satisfacción se configuró de manera heterogénea, dependiendo del perfil del egresado y de las condiciones institucionales en que se

desarrolló la experiencia académica. Estas diferencias concuerdan con lo señalado por Walberg (1982) y Aguer Ajang (2016), quienes destacaron que las variaciones en la satisfacción educativa responden a múltiples factores personales y estructurales que median la percepción de la calidad y la relevancia de la formación recibida.

Finalmente, la articulación de los resultados cuantitativos (Tablas 23 a 26) con los cualitativos (Figuras 14 a 16 y Tabla 27) permitió explicar y profundizar las correlaciones observadas. En particular, los hallazgos cualitativos mostraron los mecanismos concretos que subyacen a los patrones estadísticos, evidenciando cómo la satisfacción emerge de la interacción entre factores académicos, institucionales e interpersonales. Esta integración confirmó que las percepciones de los egresados combinan valoraciones positivas con críticas puntuales, y que ambas son parte constitutiva de la experiencia de aprendizaje en el posgrado. Esta complementariedad metodológica se alinea con lo planteado por Creswell y Plano Clark (2018) sobre la fortaleza del diseño mixto para revelar convergencias y divergencias en la interpretación de los fenómenos educativos.

En el proceso de análisis emergieron algunos resultados no previstos inicialmente, especialmente en relación con la percepción de la asesoría y la comunicación institucional. Aunque la teoría del involucramiento anticipa una correlación directa entre acompañamiento docente y satisfacción, los testimonios de los egresados mostraron matices que evidenciaron la influencia de factores personales y contextuales, como el tiempo disponible o la experiencia previa de investigación. Estos hallazgos, no del todo esperados, invitan a una reflexión crítica sobre los límites de la autonomía en contextos de posgrado y sobre la necesidad de repensar el rol institucional en el acompañamiento académico. A la luz de la literatura revisada, esta tensión entre autonomía y apoyo

confirmó que la satisfacción del estudiante es un fenómeno complejo, multidimensional y situado, cuya comprensión requiere considerar tanto las disposiciones individuales como las condiciones estructurales de la formación en posgrado. Este hallazgo coincide con Pascarella y Terenzini (2005) y Kahu (2011), quienes señalan que las percepciones de autonomía y apoyo institucional evolucionan con la experiencia del estudiante y pueden generar tensiones entre independencia y acompañamiento docente, especialmente en niveles de posgrado.

En síntesis, los hallazgos permitieron comprender que la satisfacción estudiantil de los egresados de posgrado no se reduce a un solo componente, sino que resulta de la interacción entre factores académicos, institucionales y personales que moldean la experiencia de aprendizaje. A partir de esta comprensión, se propone la siguiente definición integradora:

En el marco de esta investigación, la satisfacción estudiantil de los egresados de posgrado se entiende como una valoración integral y reflexiva que el egresado realiza de su experiencia de aprendizaje al confrontar las expectativas iniciales con los aprendizajes efectivamente alcanzados. Dicha satisfacción se configura cuando las competencias adquiridas y las estrategias didácticas experimentadas se articulan con condiciones institucionales que favorecen su involucramiento, su autonomía y su motivación para aprender, como la calidad docente, la comunicación académica, la coordinación y los servicios de soporte que acompañan el proceso. En el contexto de una universidad privada de Lima, y considerando modalidades presenciales y semipresenciales, la satisfacción estudiantil se construye en equilibrio entre las demandas profesionales, el tiempo

disponible y la posibilidad de integrar la formación en la trayectoria vital y laboral del egresado.

Desde esta perspectiva latinoamericana, la satisfacción se manifiesta como un proceso dinámico y cíclico en el que la motivación impulsa la participación, el aprendizaje significativo refuerza esa motivación y ambos inciden en la percepción de satisfacción. Así entendida, la satisfacción une lo académico, lo institucional y lo personal, y refleja la capacidad del posgrado para generar sentido, pertinencia y desarrollo profesional sostenido.

En conjunto, la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos ofreció una visión más completa del fenómeno de la satisfacción estudiantil en programas de posgrado. Los datos estadísticos revelaron patrones generales y asociaciones entre las variables analizadas, mientras que los hallazgos cualitativos aportaron los significados y experiencias que explican dichas tendencias. Esta articulación entre ambos enfoques evidenció que la satisfacción no depende de factores aislados, sino que se configura como un proceso dinámico en el que interactúan las condiciones institucionales, las prácticas académicas y las motivaciones personales. De este modo, se reafirmó la validez del diseño mixto aplicado en esta tesis y se fortaleció el aporte interpretativo del estudio al campo de la educación superior. En esta misma línea, los resultados corroboran lo señalado por Del Valle et al., (2020) respecto a la reinterpretación de la experiencia académica con el paso del tiempo y consolidan la validez del modelo interpretativo propuesto desde la convergencia de datos, en coherencia con Creswell y Plano Clark (2018).

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

La presente sección se organiza en tres niveles de conclusiones: generales, específicas e integradoras, cuyo propósito es ofrecer una lectura coherente y jerarquizada de los hallazgos. De igual modo, esta estructura responde al enfoque mixto secuencial del estudio, el cual combinó el análisis cuantitativo y cualitativo, lo que permite presentar, en primer lugar, la síntesis global de los resultados; y, en segundo lugar, las conclusiones derivadas de los objetivos específicos. Finalmente, se exponen las conclusiones integradoras que articulan e interpretan de manera conjunta los hallazgos cuantitativos y cualitativos. De este modo, se favorece la claridad interpretativa del cierre y se refuerza la coherencia metodológica del proceso de investigación.

6.1.1. Conclusión general

Tras realizar un análisis de la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en el ámbito de las ciencias sociales, tanto en términos de la experiencia de aprendizaje como de los servicios de soporte, se cumplió con el objetivo general de esta investigación: ofrecer una comprensión exhaustiva de los factores que inciden en la satisfacción en programas de posgrado. Así, los resultados obtenidos evidenciaron que la satisfacción estudiantil representa un fenómeno complejo y multidimensional, condicionado por variables académicas, como las competencias adquiridas y las estrategias didácticas, así como por factores institucionales, entre ellos, la modalidad de enseñanza y la disponibilidad de servicios de apoyo.

Desde el enfoque cuantitativo, se identificó una correlación significativa entre las competencias adquiridas y la satisfacción estudiantil ($p < 0.05$), con un coeficiente alfa de

Cronbach de 0.891 en la dimensión “Competencias adquiridas”, lo que respalda la consistencia interna de la medición. Del mismo modo, la influencia de las estrategias didácticas se reflejó en un coeficiente alfa de Cronbach de 0.848, confirmando la importancia de metodologías innovadoras y adaptativas en la percepción de satisfacción de los estudiantes de posgrado.

En el plano cualitativo, las entrevistas en profundidad complementaron los resultados estadísticos al mostrar que los egresados valoran la formación recibida por su aplicabilidad profesional y por el desarrollo de competencias analíticas y reflexivas. No obstante, se identificaron desafíos en la interacción docente-estudiante y en la cohesión grupal, derivados de la naturaleza semipresencial del programa. Ahora bien, estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la dimensión social del aprendizaje mediante estrategias de vinculación más efectivas en entornos híbridos y virtuales.

En cuanto a los servicios de soporte, la investigación constató su papel decisivo en la satisfacción estudiantil, no solo como complemento logístico, sino como elemento estructural que favorece la integración del estudiante al entorno universitario. Se evidenció, sin embargo, una brecha entre la oferta institucional y su aprovechamiento efectivo, manifestada en el desconocimiento de algunos estudiantes sobre la existencia de ciertos servicios, a pesar de los esfuerzos de comunicación de la universidad.

En conjunto, esta tesis ofrece un marco analítico robusto para comprender la satisfacción en programas de posgrado, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas que permiten una visión holística del fenómeno. Los hallazgos aportan evidencia empírica útil para orientar procesos de mejora continua, destacando la importancia de abordar la satisfacción desde una perspectiva que combine la excelencia académica, la pertinencia profesional y el bienestar integral del estudiante. Esta aproximación resulta esencial para

el diseño de políticas y estrategias institucionales más coherentes con las exigencias y transformaciones del contexto educativo del siglo XXI.

6.1.2. Conclusiones específicas

Las conclusiones que se presentan a continuación integran los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos; de esta manera, se facilita una comprensión complementaria del fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, se evidencia cómo los hallazgos de ambos enfoques se complementan y enriquecen mutuamente al responder a las preguntas de investigación y al validar las interpretaciones obtenidas. Cada conclusión recoge aspectos derivados de los análisis específicos, pero todas en conjunto configuran una visión integral y coherente del estudio.

1. Relación entre las competencias adquiridas y satisfacción estudiantil (Objetivo Específico 1 – Cuantitativo)

Los resultados evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre las competencias adquiridas y la satisfacción estudiantil en los egresados de la maestría en ciencias sociales. Por su parte, el análisis cuantitativo mostró que la evaluación de dichas competencias alcanzó un alto nivel de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach = 0.891), lo que demostró que el instrumento empleado posee una elevada consistencia interna y permitió reflejar de manera confiable la percepción de los egresados respecto a la calidad de su formación.

Asimismo, se identificó que el nivel de satisfacción asociado a las competencias adquiridas varía en función de factores personales, profesionales y sociodemográficos, lo cual puso de relieve la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a la heterogeneidad de perfiles presentes en los programas de posgrado.

2. Impacto de las estrategias didácticas en la satisfacción estudiantil (Objetivo Específico 2 – Cuantitativo)

Por otro lado, se confirmó que las estrategias didácticas implementadas en el programa de maestría tuvieron una relación positiva con la satisfacción estudiantil, como lo evidenció el coeficiente alfa de Cronbach de 0.848 obtenido para esta dimensión. El análisis mostró que las metodologías innovadoras y adaptativas, entre ellas, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la aplicación de conocimientos en contextos reales, fueron altamente valoradas por los egresados, al favorecer el aprendizaje significativo y la apropiación de competencias profesionales.

Asimismo, se identificó una relación estadísticamente significativa entre el uso de estrategias didácticas interactivas y la satisfacción con la formación recibida, determinada mediante el coeficiente Rho de Spearman. Por lo tanto, estos hallazgos resaltaron la necesidad de alinear las estrategias pedagógicas con las características, expectativas y necesidades de los estudiantes de posgrado, con el propósito de optimizar su experiencia formativa y potenciar el impacto académico del programa.

3. Experiencia de aprendizaje y satisfacción estudiantil (Objetivo Específico 3 – Cualitativo)

Los hallazgos cualitativos indicaron que los egresados percibieron la formación de posgrado como un proceso continuo, en el que esperaban seguir desarrollando habilidades más allá del aula. Sin embargo, identificaron desafíos en la transferencia del conocimiento a su práctica profesional, lo que sugirió la existencia de una brecha entre lo aprendido y su aplicabilidad en el entorno laboral. En ese orden de ideas, esta percepción evidenció la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que vincularan

de manera más efectiva la teoría con la práctica, mediante espacios de aprendizaje experiencial y aplicado dentro del programa.

4. Experiencia de aprendizaje con la modalidad semipresencial y satisfacción estudiantil (Objetivo Específico 4 – Cualitativo)

La modalidad semipresencial fue valorada positivamente por los egresados debido a su flexibilidad y a la posibilidad que ofrecía de compatibilizar los estudios con los compromisos laborales y personales. No obstante, también se identificaron limitaciones en la generación de relaciones interpersonales significativas con docentes y compañeros, lo que afectó el sentido de comunidad dentro del programa.

Aunado a esto, la satisfacción con esta modalidad se relacionó directamente con la percepción de autonomía y autogestión del aprendizaje. Sin embargo, el análisis cualitativo mostró que aquellos estudiantes que lograron establecer redes de contacto con sus pares y docentes reportaron una mayor satisfacción con su experiencia académica. Dado que los servicios de soporte académico desempeñaron un papel fundamental en la orientación y el acompañamiento de los estudiantes en esta modalidad, se evidenció la necesidad de optimizar su comunicación y accesibilidad. Por lo tanto, estos hallazgos sugirieron la conveniencia de diseñar estrategias específicas para fomentar la interacción y la colaboración en entornos híbridos, con el fin de mejorar la experiencia educativa en los programas de posgrado.

5. Satisfacción con los servicios de soporte académico y su relación con la experiencia educativa (Objetivo Específico 5 – Cualitativo)

La satisfacción de los estudiantes con los servicios de soporte se vinculó con la equidad en el acceso y la efectividad en la comunicación de dichos servicios. Se evidenció que algunos egresados desconocían la existencia de ciertos servicios a pesar de los esfuerzos

de difusión institucionales, lo que indicó la necesidad de optimizar los canales de información.

Desde la dimensión cualitativa, se identificó que los estudiantes valoraron aquellos servicios que les ofrecieron apoyo académico y administrativo eficiente, aunque percibieron deficiencias en la oferta de recursos orientados a su bienestar emocional. Asimismo, se observó que los servicios de soporte contribuyeron no solo al desempeño académico del estudiante, sino también a la construcción de redes de apoyo con sus pares y docentes, lo que facilitó una mejor experiencia educativa.

En suma, estos hallazgos resaltaron la necesidad de adoptar un enfoque más integral en la provisión de estos servicios, considerando no solo su accesibilidad y eficiencia, sino también su capacidad para fortalecer las relaciones interpersonales y la vinculación de los estudiantes con su comunidad académica. Además, se sugirió la implementación de mecanismos de retroalimentación que permitieran ajustar los servicios de soporte a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Conclusiones integradoras de la investigación

6. Integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo en el estudio de la satisfacción estudiantil.

Esta investigación demostró que la satisfacción estudiantil en programas de posgrado no pudo ser comprendida plenamente desde un único enfoque metodológico. Dicho esto, la combinación de análisis cuantitativos y cualitativos permitió identificar patrones generales y factores asociados a la satisfacción; asimismo, su integración generó una interpretación más profunda y holística del fenómeno.

Por otro lado, los resultados cuantitativos posibilitaron establecer relaciones significativas entre variables como competencias adquiridas, estrategias didácticas y satisfacción estudiantil. Sin embargo, el análisis cualitativo permitió comprender las razones que subyacieron a estas asociaciones, proporcionando un marco interpretativo que no habría sido alcanzable únicamente con datos numéricos.

Como consecuencia, esta integración metodológica fue clave para identificar las brechas entre la formación académica y su aplicación en la práctica profesional, así como para evidenciar que la percepción de satisfacción no fue estática, sino que estuvo influenciada por factores individuales, institucionales y contextuales. Por lo tanto, el estudio enfatizó que la mejor aproximación no consistió en elegir entre métodos cuantitativos o cualitativos, sino en articular ambos de manera estratégica para ofrecer una visión más robusta de la experiencia educativa en posgrado.

7. Relación entre autodeterminación, involucramiento y satisfacción en la educación de posgrado

Desde una perspectiva teórica, esta investigación integró los principios de la TAD (Ryan y Deci, 1985) y la teoría del involucramiento (Astin, 1999) en la comprensión de la satisfacción estudiantil en programas de posgrado.

En esa medida, el análisis cuantitativo mostró que la satisfacción estuvo asociada a factores como el acceso a recursos académicos, el desarrollo de competencias y la percepción de la enseñanza recibida. No obstante, la dimensión cualitativa permitió comprender que estos factores no operaron de manera aislada, sino que dependieron de

la motivación interna del estudiante, de su nivel de involucramiento en la experiencia universitaria y de su capacidad para integrarse a la comunidad académica.

Los hallazgos sugirieron que una mayor satisfacción estudiantil estuvo relacionada con la percepción de autonomía y autogestión del aprendizaje, aunque dicha percepción fue modulada por la existencia de oportunidades de interacción con docentes, pares y servicios de soporte. De esta manera, el estudio propuso una conceptualización propia de la satisfacción estudiantil como un resultado de la interacción entre factores individuales, institucionales y contextuales que sustentaron la experiencia formativa en el posgrado.

8. Aportes metodológicos para la medición de la satisfacción en educación superior

Este estudio destacó la importancia de haber empleado un enfoque mixto para evaluar la satisfacción estudiantil en la educación superior. De tal manera, la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos facilitó obtener una visión más completa y profunda del fenómeno analizado.

Seguidamente, los instrumentos cuantitativos posibilitaron identificar patrones y relaciones significativas entre variables clave, como las competencias adquiridas y las estrategias didácticas. Por su parte, el análisis cualitativo proporcionó una comprensión detallada de las experiencias y percepciones de los estudiantes, lo que posibilitó revelar aspectos que no habrían sido evidentes únicamente a través de los datos numéricos.

Finalmente, la integración de ambos enfoques resultó esencial para abordar la complejidad de la satisfacción estudiantil y para lograr una interpretación contextualizada de los resultados. Este enfoque metodológico constituyó un aporte relevante al demostrar

que la identificación de áreas de mejora en los programas de posgrado contribuyó al desarrollo de estrategias más efectivas orientadas a optimizar la experiencia educativa.

6.2. Recomendaciones

6.2.1. Recomendaciones para la investigación en el campo de estudio

1. Profundizar en estudios longitudinales sobre satisfacción estudiantil en programas de posgrado

Se recomienda la realización de estudios longitudinales que puedan analizar la evolución de la satisfacción estudiantil a lo largo del tiempo. Esto facilitaría la identificación de patrones en la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas y las estrategias didácticas. Aunado a esto, la aplicación de modelos predictivos y el análisis de regresión contribuiría a una mejor comprensión de los factores clave que impactan la satisfacción estudiantil en diferentes momentos de su trayectoria académica (Case y Huisman, 2019).

2. Ampliar el análisis de satisfacción a partir de metodologías cualitativas y mixtas

Se sugiere la implementación de estudios de caso detallados que exploraran experiencias individuales de egresados en relación con la interacción con docentes, pares y servicios de soporte. El uso de metodologías como entrevistas en profundidad y análisis de contenido habría permitido una comprensión más rica y contextualizada de los factores que influyeron en la satisfacción estudiantil (Creswell y Plano-Clark, 2021). Asimismo, se recomienda integrar enfoques mixtos en futuras investigaciones, combinando encuestas estructuradas con datos cualitativos para evaluar la eficacia de las estrategias didácticas y curriculares.

3. Evaluar el impacto de la formación en el desempeño profesional de los egresados

Se recomienda la elaboración de encuestas de seguimiento para egresados, con el fin de medir la aplicabilidad de las competencias adquiridas en sus contextos profesionales. A través de análisis factoriales, es posible identificar qué dimensiones de la formación son más valoradas en el ámbito laboral, lo que permitiría ajustar los programas académicos a las necesidades del mercado y fortalecer su impacto en el desarrollo profesional de los estudiantes (Barnett, 2020).

4. Explorar nuevas líneas de investigación en satisfacción estudiantil

A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se propone explorar diversas interrogantes que podrían orientar futuras investigaciones en el campo de la satisfacción estudiantil en educación superior. Estas líneas de investigación tienen como finalidad ampliar la comprensión del fenómeno y profundizar en dimensiones aún poco exploradas, enriqueciendo así el análisis teórico y metodológico. A continuación, se presentan unas preguntas vinculadas con el objeto de estudio.

¿De qué manera la combinación de estrategias didácticas y servicios institucionales impacta en la satisfacción del estudiante de posgrado? De conformidad con este interrogante, se recomienda el diseño de estudios que integren variables tanto pedagógicas como administrativas para identificar su interacción en la experiencia estudiantil.

¿Cómo influyen las expectativas previas del estudiante en su percepción de la calidad del programa y en su nivel de satisfacción final? Se propone indagar en la formación de expectativas y su evolución durante el tránsito académico

¿Podría la TAD servir como base para desarrollar nuevos instrumentos de medición de satisfacción en posgrado? Por tal motivo, se sugiere desarrollar instrumentos de evaluación que incorporen principios de esta teoría, dado su potencial explicativo en la motivación y el compromiso estudiantil.

¿Existen diferencias significativas en la percepción de satisfacción entre estudiantes de distintas disciplinas o modalidades de estudio? En esa medida, se recomienda realizar estudios comparativos que aborden los posibles contrastes entre áreas académicas o modalidades (presencial, virtual, semipresencial).

Desde una perspectiva teórica, esta investigación permitió comprender cómo la interrelación entre el involucramiento del estudiante y la autodeterminación influyó en la satisfacción en programas de maestría. En consecuencia, los hallazgos indicaron que la satisfacción no podía analizarse de manera fragmentada, sino que debía abordarse desde un enfoque integral que considerara tanto factores internos del estudiante (motivación, expectativas, compromiso) como factores externos (estructura del programa, calidad de la enseñanza y apoyo institucional).

En términos metodológicos, este estudio demostró que el uso de un enfoque mixto secuencial permitió capturar con mayor precisión la complejidad del fenómeno. La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permitió identificar patrones y tendencias que, de otro modo, podrían haber pasado desapercibidos en un análisis exclusivamente cuantitativo o cualitativo. En consecuencia, se recomendó su adopción en futuras investigaciones con el fin de obtener una comprensión más completa de la satisfacción estudiantil.

5. Profundizar en las posibles diferencias de percepción de la satisfacción estudiantil entre egresados titulados y no titulados. En este estudio ambos grupos se consideraron bajo una definición amplia de egresado, al compartir la experiencia académica completa del programa. Dicho esto, futuras investigaciones podrían indagar si el hecho de haber culminado el proceso de tesis y obtenido el grado académico introduce variaciones en la manera en que los egresados valoran su formación y experiencia de aprendizaje.

Finalmente, se consideró que la satisfacción en programas de posgrado es un fenómeno dinámico y multifacético, cuya comprensión requiere enriquecerse mediante múltiples perspectivas disciplinares y metodológicas. Aunque los resultados del presente estudio no son generalizables sin considerar las particularidades contextuales, la propuesta teórica planteada puede servir como base para el diseño de nuevas investigaciones que fortalezcan la comprensión de la experiencia de aprendizaje en el nivel de posgrado.

6.2.2. Recomendaciones para la gestión universitaria de los programas

5. Optimizar los servicios de soporte académico para fortalecer la experiencia estudiantil

Se recomienda mejorar la comunicación y la accesibilidad de los servicios de soporte académico a través del uso de plataformas digitales más interactivas y personalizadas. La implementación de sistemas de retroalimentación que permitan a los estudiantes expresar sus necesidades en tiempo real facilitaría la mejora continua de estos servicios y su alineación con las expectativas de los egresados. Aunado a esto, se sugiere la integración de recursos de bienestar emocional dentro de estos servicios, dado que su acceso es un factor determinante en la satisfacción estudiantil (Tinto, 1993).

6. Innovar en estrategias didácticas para programas semipresenciales y virtuales

Se aconseja fortalecer el uso de herramientas tecnológicas avanzadas en la enseñanza de posgrado, al combinar metodologías interactivas con el aprendizaje basado en proyectos y la aplicación en contextos reales. Por lo tanto, la personalización del aprendizaje mediante recursos adaptativos y entornos colaborativos digitales puede incrementar la satisfacción de los estudiantes y mejorar la experiencia formativa. Adicionalmente, el desarrollo de modelos de enseñanza híbridos más flexibles facilitarían la integración entre la formación académica y la realidad laboral de los estudiantes (Laurillard, 2021).

7. Implementar programas de mentoría académica para fortalecer la vinculación estudiantil

Por otro lado, se sugiere el diseño de programas de mentoría que fomenten el acompañamiento entre estudiantes y docentes, especialmente en modalidades semipresenciales. Como resultado, estos programas permitirían mejorar la experiencia educativa, facilitar el desarrollo de redes de apoyo y contribuir al desarrollo profesional de los estudiantes. La mentoría no solo refuerza el aprendizaje, sino que también mejora la satisfacción y la permanencia en los programas de posgrado (Zhao y Kuh, 2004).

Además de las recomendaciones planteadas, resulta pertinente destacar algunas implicancias prácticas que emergen de los resultados de esta investigación, las cuales no buscan formular nuevas teorías, sino traducir los hallazgos en acciones concretas que puedan orientar la gestión universitaria y la mejora continua de los programas de posgrado. En esa medida, profundizar en este nivel permite reconocer el valor formativo de la satisfacción estudiantil como un indicador que trasciende lo individual y se vincula con la cultura institucional y las políticas de calidad educativa.

Implicancias prácticas e institucionales

A partir de los resultados obtenidos, se identificaron implicancias prácticas relevantes para la gestión universitaria y el fortalecimiento de la experiencia de aprendizaje en programas de posgrado. En primer lugar, los hallazgos evidenciaron la necesidad de consolidar políticas comunicacionales claras y sostenidas que aseguraran la coherencia entre la información institucional, la coordinación académica y las expectativas de los estudiantes. Un sistema de comunicación permanente, bidireccional y transparente puede contribuir significativamente a incrementar la percepción de satisfacción y la confianza en la institución.

En segundo lugar, resulta fundamental fortalecer los programas de tutoría y consejería universitaria en sus dimensiones académicas, personales y profesionales. La satisfacción estudiantil se asoció, en buena medida, con la percepción de acompañamiento durante el proceso formativo; por ello, los programas de orientación individual, la asesoría académica continua y los espacios de escucha activa permitieron atender oportunamente las necesidades del estudiante de posgrado, quien suele enfrentar exigencias laborales y personales simultáneas.

Asimismo, se sugiere que las universidades desarrollen programas institucionales integrales orientados al bienestar y la permanencia de los estudiantes de posgrado, bajo un enfoque de mejora continua. Dichos programas debían articular acciones en los ámbitos académico, administrativo y de soporte psicosocial, incorporando la participación activa de docentes, tutores y coordinadores de programa.

Finalmente, se plantea la pertinencia de implementar sistemas de información y seguimiento de la satisfacción estudiantil, apoyados en herramientas tecnológicas que permitirán recoger de manera sistemática percepciones, comentarios y valoraciones de los estudiantes y egresados. El uso de plataformas digitales y de tecnologías de análisis de datos, incluso con apoyo de inteligencia artificial, posibilita monitorear tendencias, identificar áreas críticas y diseñar intervenciones oportunas para sostener e incrementar los niveles de satisfacción.

Estas implicancias reafirman que la satisfacción estudiantil en el posgrado no solo constituye un indicador de calidad educativa, sino también un componente estratégico de la gestión universitaria, que requiere políticas sostenidas, sistemas de retroalimentación efectivos y una cultura institucional centrada en el estudiante.

Las estrategias específicas recomendadas a las universidades se derivan directamente del modelo teórico propuesto en la investigación, el cual integró la autodeterminación y el involucramiento como fundamentos de la satisfacción estudiantil. En coherencia con ello, se plantea fortalecer los programas de tutoría y consejería académica, implementar sistemas institucionales de acompañamiento y seguimiento continuo del estudiante, y consolidar políticas comunicacionales que promovieran la participación y el sentido de pertenencia. En suma, estas estrategias constituyen una guía práctica para los líderes académicos y gestores de programas de posgrado, quienes tienen la responsabilidad de generar condiciones que fomenten la autonomía, la motivación intrínseca y la integración del estudiante en la vida universitaria. Su aplicación contribuye a consolidar una gestión educativa centrada en la experiencia formativa y en la mejora sostenida de la calidad del posgrado.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267–299. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Adi Badiozaman, I. F. binti, Leong, H., & Jikus, O. (2019). Investigating student engagement in Malaysian higher education: a self-determination theory approach. *Journal of Further and Higher Education*, 44(10), 1364–1378. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1688266>
- Aguer Ajang, J. (2016). *The impacts of quality teaching on student satisfaction in higher education in South Sudan* [tesis de doctorado, Trident University International]. <https://drive.google.com/file/d/1TcPjaiygyx1YOvGG7o59yhNb2BVuHTgE/view>
- Aguirre, J., Castrillón, F., & Arango, B. (2019). Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo. *Revista Espacios*, 40(31). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p09.pdf>
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197–204. <https://doi.org/10.1108/09684889810242182>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>
- Álvarez, D. G., & Rendón, R. C. (2022). Autoeficacia y satisfacción académica en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19. *Libro de Actas del 2.º Congreso Internacional de Educación*, 1(1), 35–45

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498351>

Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571–588.

<https://doi.org/10.1080/14783360601074315>

Amirazodi, F., & Amirazodi, M. (2011). Personality Traits and Self-esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 29, 713–716.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.296>

Anderson, E., Fornell, C., & Rust, R. (1997). Customer Satisfaction, Productivity and Profitability: Differences between Goods and Services. *Marketing Science*, 16(2), 129–145.

<https://bear.warrington.ufl.edu/centers/mks/articles/customersatisfaction.pdf>

Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254–264. <https://doi.org/10.1177/0273475306293359>

Arrieta, M. D. C. (2015). *Factores que determinan la calidad del servicio de la enseñanza universitaria* (Tesis doctoral, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas).

Repositorio Académico UPC.

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/622006>

Arrieta, M. D. C., & Avolio, B. E. (2020). Factors of higher education quality service: The case of a Peruvian university. *Quality Assurance in Education*, 28(4), 219–238.

<https://doi.org/10.1108/QAE-03-2020-0037>

Arrieta, M. D. C., & Avolio, B. E. (2021). Business school's student satisfaction toward

- emergency remote teaching. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(4), 375–384. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.84.375.384>
- Astin, A. W. (1986). Excerpts from *Achieving Educational Excellence*. *Equity & Excellence in Education*, 22(4–6), 12–31 <https://doi.org/10.1080/0020486860220406>
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. American Council on Education/Oryx Press.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3478928>
- Babbie, E. R. (2016). *The practice of social research* (14.^a ed.). Cengage Learning.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 315-336. DOI:10.1007/S10212-012-0116-7
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barnett, R. (2020). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1554740>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Bateson, R., & Taylor, J. (2004). Student involvement in university life—Beyond political activism and university governance: A view from Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 39(4), 471–483. <https://doi.org/10.1111/j.1465->

3435.2004.00198.x

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student Satisfaction: Test of an Ecological Model. *Journal of College Student Development*, 38(3), 213–228
- Berman, E. (2012). *Creating the market university: How academic science became an economic engine*. Princeton University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED538082>
- Bernate, J. A., Guataquira Romero, A., Romero Melo, E. N., & Reyes Escobar, P. C. (2020). Satisfacción de la Calidad Educativa en Educación Superior. *PODIUM*, 38, 37–50. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.3>
- Biggs, J. (2013). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*. 1, 5–22. https://www.tru.ca/__shared/assets/Constructive_Alignment36087.pdf
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1821>
- Bowen, W. G., & Bok, D. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of*

considering race in college and university admissions. Princeton University Press.

<https://books.google.com.pe/books?id=gkZkDwAAQBAJ&lpg=PR7&hl=es&pg=PR7#v=onepage&q&f=false>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brown, S. D. (2016). Career decision-making and career indecision. In D. L. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 221–235). Oxford University Press.

Cañedo, T., Figueroa, A., Villalpando, D., & Zavala, C. (2008). Evaluando la enseñanza en el posgrado. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (53), 63–84. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/675>

Case, J. M., & Huisman, J. (2019). *Researching higher education: International perspectives on theory, policy and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315675404>

Chadwick, K., & Ward, J. (1987). Determinants of consumer satisfaction with education: implications for college and university administrators. *College and University*, 62. https://www.semanticscholar.org/paper/Determinants-of-Consumer-Satisfaction-with-for-and-Chadwick-Ward/68bfa84af696443c4670d8112698f482a7b8a8cb?utm_source=direct_link

Chen, K. C., and Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741–752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>

Chiu, T. K. F. (2022). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), 14–30.

<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>

Chiu, T. K. F., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 187–190.

<https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>

Chiu, T. K. F., & Hew, T. K. F. (2018). Asynchronous online discussion forum in MOOCs: Does openness matter for peer learning and performance? *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 1–14. <https://doi.org/10.14742/ajet.3240>

Chong, Y. S., & Ahmed, P. K. (2015). Student motivation and the 'feel good' factor: An empirical examination of motivational predictors of university service quality evaluation. *Studies in Higher Education*, 40(1), 158–177.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818643>

Christensen & Horn, J. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York, NY: McGrawHill.

<https://books.google.com.pe/books?id=wiBcUI44FEcC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP3#v=onepage&q&f=false>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*.

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>

Conway, M. A., Cohen, G., & Stanhope, N. (1991). On the very long-term retention of knowledge acquired through formal education: Twelve years of cognitive

psychology. *Journal of Experimental Psychology: General*, 120(4), 395–409.

<https://doi.org/10.1037/0096-3445.120.4.395>

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications. <https://surl.li/vyrbfj>

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

<https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2021). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications. <https://books.google.com.ec/books?id=FnY0BV-q-hYC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Cruz, V. (2014). Tendencias del postgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 641-663

https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/Tendencias_Postgrado_Iberoamerica_Victor_Cruz_2014.pdf

Cuéllar, L., & Sánchez, D. (2016). La educación de postgrado como necesidad social. Tendencias y retos ante la universidad latinoamericana contemporánea. *Revista Conrado*, 12(54). <https://europub.co.uk/articles/-A-42922>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs

and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.

<https://doi.org/10.1037/h0030644>

Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, (141).

<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i141.12479>

Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A., Díaz, A., & Gahona, I. (2020). Estudio de perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 4(57), 137–147.

<https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-11/RIDEP57-Art10.pdf>

Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.

<https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.

DeShields, O., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory.

International Journal of Educational Management, 19(2), 128–139.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540510582426/full/html>

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Dioses-Lescano, N., Morales-Huamán, H. I., Díaz de Angulo, D. M., & Vásquez -Muñoz, A. (2021). Nivel de satisfacción en la formación de calidad a nivel universitario. *Telos*, 23(2), 247–266. <https://doi.org/10.36390/telos232.04>

Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/13538320600685024>

Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35. <https://doi.org/10.1108/09684880810848396>

Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16–20.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Elizalde, M., & Peralta, N. (2018). Estudio sobre inserción profesional y académica de graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). *Educación*, 27(53), 102–120.

<https://doi.org/10.18800/educacion.201802.006>

Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01

Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to

- assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Fakhrutdinova, A., Salikhova, A., Lynch, M., & Salikhova, N. (2024). Basic Psychological Need Satisfaction among Students in Higher Education. *Education and Self Development*, 19(1), 50–65. <https://eandsdjournal.kpfu.ru/en/journal-article/basic-psychological-need-satisfaction-among-students-in-higher-education/>
- Filak, V. F., & Nicolini, K. M. (2018). Differentiations in motivation and need satisfaction based on course modality: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology*, 38(6), 772–784. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1457776>
- Francis, E., Abdul Rashid, R., Taasim, S. I., Muktar, Z., & Hassan, N. A. (2025). Balancing Employment and Education: A Study on Financial Outcomes and Academic Performance in Online Learning. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, vol. IX, issue XIV, pages 682-690. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.914MG0053>
- Froment, F., de-Besa Gutiérrez, M., & Gil Flores, J. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: La motivación y el compromiso académico como variables mediadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 479–499. <https://doi.org/10.6018/rie.546251>
- Gahona, I., Castro Ossandón, C., Gómez Velásquez, V., & González Navarro, D. (2020). Relación entre las necesidades psicológicas básicas y satisfacción académica en estudiantes de la Universidad de Antofagasta. *Revista Electrónica De Investigación*

En Docencia Universitaria, 2(1), 84–102. <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.7>

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: *The mediating role of family involvement*. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>

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)

Ghesquière, P., Maes, B., & Vandenberghe, R. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/10349120410001687382>

Gil, J., García, E., & Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321906006.pdf>

Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), 27–44. <https://doi.org/10.1080/0969594940010103>

Green, I., Vargas, A., González, R., Ruiz, R., Fruto, O., De Escobar, V., Sibrián, A.,

Aguilar, C., & Calderón, J. (2006). *Estudio de seguimiento de egresados de programas de posgrado regionales centroamericanos*. Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

https://www.academia.edu/12037487/ESTUDIO_DE_SEGUIMIENTO_DE_EGRESADOS_DE_PROGRAMAS_DE_POSGRADO_REGIONALES_CENTROAMERICANO_S?auto=download

Gruber, T., Fuss, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2010). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 233–240. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2008_GuayRatelleChanal_OptimalLearning.pdf

Hagenauer, G., Glaser, M., & Moschner, B. (2018). University Students' Emotions, Life-satisfaction and Study Commitment: A Self-determination Theoretical Perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>

Hanssen, T.-E. S., & Solvoll, G. (2015). The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian university. *Facilities*, 33(13/14), 744–759. <https://doi.org/10.1108/F-11-2014-0081>

Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from

- a consumers' perspective. *Research in Higher Education*, 36, 197–217.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education*. OECD Publishing.
- Herdlein, R., & Zurner, E. (2015). Student satisfaction, needs, and learning outcomes. *SAGE Open*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244015580373>
- Hernández, C., Tavera, M., & Jiménez, M. (2011). Seguimiento de egresados en tres programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación Universitaria*, 5(2), 41–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200006>
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15–20.
- Howe, N., & Strauss, W. (2008). *Millennials go to college: Strategies for a new generation on campus* (2nd ed.). LifeCourse Associates.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78–82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Hueso González, A., & Cascant i Sempere, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Jeno, L. M., Adachi, P. J. C., Grytnes, J.-A., Vandvik, V., & Deci, E. L. (2018). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A self-determination theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50 (2), 669-683.

<https://doi.org/10.1111/bjet.12657>

Johnson, W., D., Johnson, & T., R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>

Kahu, E. R. (2011). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

Kahu, R., E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Kaiser, L.-M., Großmann, N., & Wilde, M. (2020). The relationship between students' motivation and their perceived amount of basic psychological need satisfaction – a differentiated investigation of students' quality of motivation regarding biology. *International Journal of Science Education*, 42(17), 2801–2818. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1836690>

Karp, M.M., & Bork, R.H. (2012). *They never told me what to expect, so I didn't know what to do: Defining and clarifying the role of the community college student*. (Working Paper No. 47). Community College Research Center (CCRC), Teachers College, Columbia University. <https://ccrc.tc.columbia.edu/wp-content/uploads/2012/08/defining-clarifying-role-college-student.pdf>

Karp, M.M. (2011). *Toward a new understanding of non-academic student support: Four*

mechanisms encouraging positive student outcomes in the community college.

(Working Paper No. 28). Community College Research Center (CCRC), Teachers College, Columbia University. <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/non-academic-student-support-mechanisms.html>

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89–106. <https://doi.org/10.1080/01587910802004860>

Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Educational Technology.

Khatun, J., & Kumar, U. (2018). A study of the personality in the postgraduate students. *International Journal of innovative research explorer*, 5(4), 74–80. https://drive.google.com/file/d/1qzom34kuVE3DxW_qyeufle74TL917MNU/view

Konrad, M., Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2009). A meta-analytic review of guided notes. *Education and Treatment of Children*, 32(3), 421–444. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0066>

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). SAGE Publications.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2008->

[15512-000](#)

Hsiu-Chin, Chen; Huan-Sheng, Lo (2015). Nursing Student Satisfaction with an Associate Nursing Program. *Nursing Education Perspectives* 36(1),27-33.

<https://doi.org/10.5480/13-1268>

Lara, M. (1998). *Estudio de personalidad del alumno de la maestría en educación del campus Sinaloa* [tesis de maestría, Instituto de Monterrey].

Laurillard, D. (2021). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Leteiler-Sanz, P., Maureira-Bustos, Y., Monroy-Acuña, Y., Navia-Pinto, K., Zapata-Saldías, S., & Rodríguez-Fernández, A. (2021). Satisfacción con la educación superior como indicador de calidad: el caso de una universidad pública chilena. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300013&lng=es&tlng=es

Li, Y., McCoy, E., Shelly, C., M., II, Whalen, & F., D. (2005). Contributions to student satisfaction with special program (Fresh Start) residence halls. *Journal of College Student Development*, 46 (2), 176-192. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0011>

Lynch, M. F., Salikhova, N. R., & Salikhova, A. (2018). Internal motivation among doctoral students: Contributions from the student and from the student's environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 13. Article 4091.

<https://doi.org/10.28945/4091>

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–

396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Martín, M. (2014). La universidad-empresa en el capitalismo cognitivo. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 18, 149–156.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4880004>

Martinek, D., Carmignola, M., Müller, F. H., Bieg, S., Thomas, A., Eckes, A., Großmann, N., Dittrich, A.-K., & Wilde, M. (2021). How can students feel more vital amidst severe restrictions? Psychological needs satisfaction, motivational regulation and vitality of students during the coronavirus pandemic restrictions. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 11(2), 405-422.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe11020030>

McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews.

Psychological Science, 9(5), 331–339. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>

Medrano, L. A., Fernández Liporace, M., & Pérez, E. (2015). Sistema de Evaluación Informatizado de la Satisfacción Académica para Estudiantes Universitarios de Primer Año. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 541–562. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293131824013>

Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., & Manghi, D. (2022). El potencial educativo: Analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149–167.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100149>

Miller, T. E. (2005). Student persistence and degree attainment. En T. E. Miller, B. E.

Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student*

and institutional views of the college experience (pp. 53–66). Jossey-Bass.

Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2015). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun? *Journal of Business Research*, *106*, 323–330. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022>

Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M., & Rivera Torres, P. (2005). A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, *19*(6), 505–526.

<https://doi.org/10.1108/09513540510617454>

Mireles Vázquez, M. G., & García García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, *46*(2), 610–626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>

Montes de Oca Serpa, J. H., Bazán Ramírez, A., & Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, *11*(2), e1792.

<https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792>

Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology*, *12*, 775804.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>

Nachatar, J. (2018). What are the factors that contribute to postgraduate international students' academic success? A Malaysian qualitative study. *Higher Education*

Research & Development, 37(5), 1035–1049.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1467383>

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors.

Journal of Career Assessment, 15(4), 446–462.

<https://doi.org/10.1177/1069072707305762>

Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737.

<https://doi.org/10.1111/sode.12018>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nowell, C. (2017). The influence of motivational orientation on the satisfaction of university students. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 855–866.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319811>

Oliver, R.L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469.

<https://doi.org/10.1177/002224378001700405>

Oliver, R.L. (2010). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer* (2nd ed.).

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315700892>

Orbegoso G., A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros.

Educare, Revista Científica de Educação, 2(1), 75–93.

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>

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.

Peña, G., Cañoto, Y., & Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas de Educación*, 10(1), 114–136. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>

Perna, L. W. (2005). The Benefits of Higher Education: Sex, Racial/Ethnic, and Socioeconomic Group Differences. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 29(1), 23-52. <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0073>

Peña Vélez, I. V., Molina Cedeño, J. W., & Moreira Largacha, J. M. (2016). La universidad como proveedora de servicios y la satisfacción de sus clientes (graduados). *ECA Sinergia*, 7(1), 133–143. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v7i1.329

Ramírez, C., Reyna, M., García, A., Ortiz, X., & Valdez, P. (2011). Formación científica de los egresados de tres programas de maestría en ciencias: Seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la Educación Superior*, 40 (158), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422563006>

Ramírez, J. (2015). *Creencias y actitudes para el empleo de los/as estudiantes y egresados/as universitarios/as y satisfacción con la formación universitaria* [tesis de

doctorado, Universidad de La Laguna].

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=zfNGE3O13ic%3D>

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p.149.172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Reiss, S. (2005). Extrinsic and Intrinsic Motivation at 30: Unresolved Scientific Issues. *The Behavior Analyst*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/BF03392100>

Richardson, J., C., Maeda, Yukiko., Jing, Lv. & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>

Rojas, M., Méndez, A., & Watkins-Fassler, K. (2023). The hierarchy of needs: Empirical examination of Maslow's theory and lessons for development. *World Development*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106185>

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Romero-Ocas, S. (2021). Satisfacción estudiantil en las maestrías de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Investigación Valdizana*, 15(1), 7-16.

<https://doi.org/10.33554/riv.15.1.804>

Roth, W.-M., Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11–23.

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 3(1).

<https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>

Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: How can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03

Ryan, R. M., Deci, & E.L. (2020c). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to

motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49–66.

<https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Sánchez, A. & Veytia, M. G. (2020). Las competencias digitales en estudiantes de doctorado. Un estudio en dos universidades mexicanas. *Academia y Virtualidad*, 12(1), 7–30. <https://doi.org/10.18359/ravi.3618>

Schertzer, C. B. & Schertzer, S. M. B. (2004). Student satisfaction and retention: a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*. 14(1), 79–91. https://doi.org/10.1300/J050v14n01_05

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Schuh, J. H. (2009). *Assessment methods for student affairs*. Jossey-Bass.

Schweitzer, A. (2019). *Student satisfaction and course time: A quantitative survey among undergraduate health and human services students* [tesis doctoral, Northeastern University].

Singh, S., Loh, J. Y., & Lin, P. K. F. (2022). Student online learning experience and academic resilience during COVID-19: Exploring the role of academic self-efficacy and perceived social support. En M. Zangeneh, S. Nouroozifar, & P. Chou (Eds.), *Post-Secondary Education Student Mental Health: A Global Perspective* (pp. 378–398). Canadian Scholars Press. <https://cdspress.ca/wp-content/uploads/2022/08/ch-17-Singh-Loh-Lin-Book-Chapter-Final-edits-without-track-changes.pdf>

- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at Work: Model for Superior Performance*. Wiley.
- 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>
- Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M.C., & Lamoyi Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Syahmer, V., Nurcahyo, R., Gabriel, D. S., & Kristiningrum, E. (2022). Student satisfaction measurement in higher education. *Communications in Humanities and Social Sciences*, 2(1), 14–21. <https://doi.org/10.21924/chss.2.1.2022.28>
- Teichler, U. (2009). *Higher education and the world of work: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Springer.
- Tellez Gomez, E. (2020). *Desarrollo del aprendizaje cooperativo y el fortalecimiento de la comunicación asertiva en la Institución Educativa Santa Teresita – La Libertad* [Tesis de licenciatura, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia].
<http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/4057>
- Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 9(4–5), 591–600.
<https://doi.org/10.1080/10503300802477989>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*.

University of Chicago Press.

Tobbell, J., & O'Donnell, V.L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11–23.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.003>

Todres, L., Galvin, K. T., & Holloway, I. (2009). The humanization of healthcare: A value framework for qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 4(2), 68–77. <https://doi.org/10.1080/17482620802646204>

Toledo-Quiñones, R. E., Peláez-Díaz, G. N., Blácido-Alva, L., & Norabuena-Mendoza, C. H. (2024). Índices de satisfacción en la universidad: un enfoque en la gestión educativa. *Revista Invecom*, 4(2), 1–14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10622226>

Tomás, J.-M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la TAD a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471–485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>

Torres, G. A., & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28), 1–20.

<https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146003/343965146003.pdf>

Torres-Malca, J. R., Vera-Ponce, V. J., Zuzunaga-Montoya, F. E., Talavera, J. E., & De La Cruz-Vargas, J. A. (2022). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir conocimientos, actitudes y prácticas sobre el consumo de sal en la población peruana. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(2),

273-279. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v22i2.4768>

Trochim J. P., W. M. & D. (2008). *The research methods knowledge base*. Atomic Dog Publishing. <https://drive.google.com/file/d/1VaiTT2-CahAuC39DPQ8iOw1b9FxdYx07/view>

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review

UNESCO. (2021). *The futures of education: Learning to become*. UNESCO Publishing.

Vallaeyes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)

Van Mol, C. (2017). Improving online survey response rates: The effect of prenotification on the response rate and the response quality. *Social Science Computer Review*, 20(4), 317–327. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1185255>

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends,

and future directions. En T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 105–165).

Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>

Vansteenkiste R. M. & Deci, E. L., M. R. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Vargas Arbeláez, E. J. (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 139-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413649733007>

Vázquez Zurita, A. C., & López Walle, J. M. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 92-99. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/44>

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M.V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 35(3), 464–471. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>

Veronneau, M.-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2008). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and

- academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 44(4), 1046–1058. 10.1037/a0019816
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Walberg, H. J. (1982). Educational productivity: Theory, evidence, and prospects. *Australian Journal of Education*, 26(2), 115-122.
- Walker, A., Aguiar, N., Soicher, R., Kuo, Y., & Resig, J. (2024). Exploring the Relationship Between Motivation and Academic Performance Among Online and Blended Learners: A Meta-Analytic Review. *Online Learning*, 28(4), 76-116. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i4.4602>
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. The Guilford Press.
- Wiers-Jensen, J., Stensaker, B., & Grøgaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2007). Competence, motivation, and identity development during adolescence. En D. B. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 231–250). Lawrence Erlbaum Associates.
- Xie, K., Debacker, T. K., & Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89. <https://doi.org/10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6>
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student Success in higher education*.

McGraw-Hill Education.

https://books.google.com.pe/books/about/Retention_Student_Success_in_Higher_Educ.html?id=X_rNwAEACAAJ&redir_esc=y

Zambrano Aranda, G. M. R. (2022). Análisis de la satisfacción con respecto a una maestría de una universidad de Lima desde la perspectiva de sus egresados.

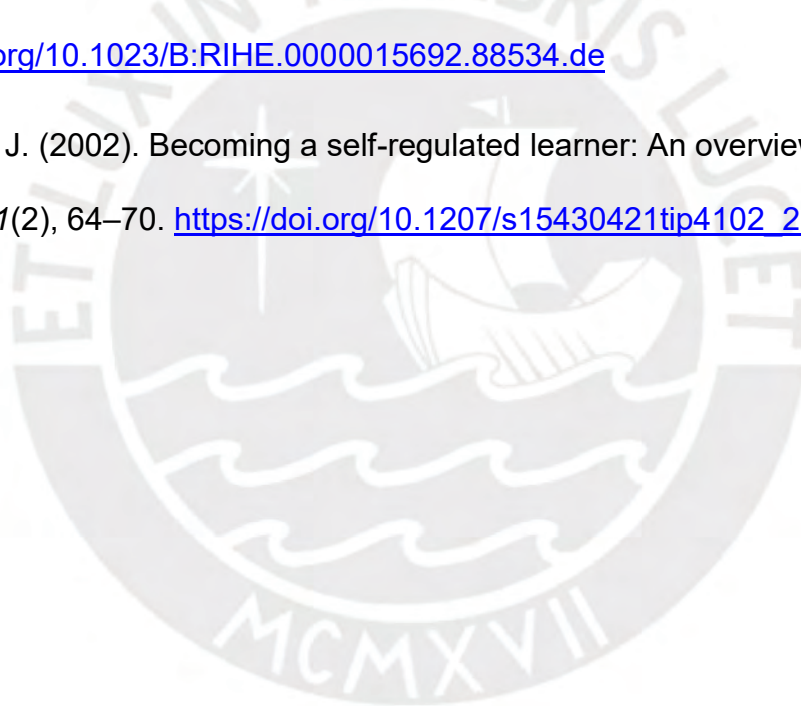
Revista Educación y Sociedad, 3(5), 23–36. <https://doi.org/10.53940/reys.v3i5.89>

Zhao, CM., Kuh, G.D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115–138.

<https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into*

Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



Anexo 1: Matriz de consistencia

Objetivo General	Objetivos Específicos	Definición Operacional	Enfoque (Mixto secuencia)	Dimensiones/Categorías	Indicadores	Técnica / Instrumento
Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría del ámbito de las ciencias sociales en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios de soporte	Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las competencias adquiridas según variables de índole personal, profesional y sociodemográfica	Conductas observables o desempeños in situ que el individuo adquiere a través de la formación y el desarrollo de conocimientos (McClelland, 1998). (Citado por Ramírez, 2015, 152). Son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (Spencer y Spencer, 1993; Gonczi, 1994; Delamare, Le Deist y Winterton, 2005). (Citados por Ramírez, 2015, 152). Bajo esta óptica, las competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando. Este conjunto de características y/o competencias tiene un cierto orden o jerarquía: la motivación y los rasgos de personalidad se mueven en el nivel de la subconsciencia; la autoimagen y el rol social están en el nivel de la conciencia, mientras que las habilidades están en el nivel de comportamiento. Por su parte, el conocimiento tiene un impacto profundo en cada una de las competencias. (Ramírez, 2015, 152).	Cuantitativo	Dimensión 1: Competencias adquiridas	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Adaptación al cambio, flexibilidad 1.2. Habilidades interpersonales 1.3. Capacidad de aprendizaje continuo 1.4. Negociación y solución de conflictos 1.5. Organización y planificación, gestión del tiempo 1.6. Pensamiento analítico, crítico y autocrítico 1.7. Creatividad e innovación 1.8. Ética en sus funciones 1.9. Responsabilidad social con las personas y organizaciones 1.10. Liderazgo estratégico 	T: Encuesta I: Cuestionario
	Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las estrategias didácticas según factores de índole personal, profesional y sociodemográfica	Métodos en los que el profesorado ha de proporcionar al estudiante el contexto adecuado para que este construya su propio proceso de aprendizaje para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. Aprender en una actividad personal que nadie puede realizar por otro; por tanto, si el propósito es que aprendan, se le debe dar importancia a la actividad que tienen que ejecutar los alumnos. Para ello, el alumno debe ser activo, participativo, cooperador, gestor de lo que debe aprender, planificar qué debe aprender, cómo debe aprender, cuánto necesita aprender. Todo ello exige una responsabilidad, tomar decisiones, distribuir su tiempo, exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo. (Ramírez, 2015, 150)		Dimensión 2: Estrategias didácticas	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Clases teóricas de tipo magistral 2.2. Clases prácticas en el aula 2.3. Aprendizaje basado en problemas 2.4. Proyectos de investigación 2.5. Asignaciones de grupos 2.6. Aplicación en situaciones laborales/profesionales 2.7. Casos contextualizados 2.8. Retroalimentación de la evaluación 2.9. Gamificación pedagógica 2.10. Debates 	

Objetivo General	Objetivos Específicos	Definición Operacional	Enfoque (Mixto secuencia)	Dimensiones/ Categorías	Indicadores/subcategorías	Técnica / Instrumento
Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados un programa de maestría del ámbito de las ciencias sociales en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios de soporte	Comprender la dimensión experiencia de aprendizaje en cuanto a la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría	Es importante notar que intervienen la subjetividad del estudiante y su relación con la experiencia que está viviendo en la universidad. Por ello, interviene la teoría del involucramiento (Astin, 1999) para entender el acercamiento o no que tiene el estudiante a los servicios. A su vez, interviene la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985), dado que es importante notar cómo la experiencia se desarrolla a partir del interés que despierta en el estudiante la experiencia vivida, sea por él mismo o por apoyo de otras personas involucradas en el proceso. Finalmente, debido a la importancia de lo académico en estudiantes de posgrado, interviene el modelo de Walberg (1982).	Cualitativo	Categoría 1: Experiencia de aprendizaje	3.1 Involucramiento (Astin) 3.2 Desarrollo personal (autodeterminación / Ryan y Deci) 3.3 Calidad en la enseñanza asociada a la satisfacción: Modelo de Walberg (1981)	T: Entrevista semiestructurada I: Guía de entrevista
	Comprender la dimensión experiencia con los servicios de soporte en cuanto a la satisfacción estudiantil de los egresados de maestría	En esta esfera, es importante el trabajo de Karp (2011), quien afirma que la experiencia del estudiante está influenciada significativamente por el acceso a los servicios académicos. Al vincular esto con el modelo de Walberg (1982) y con la teoría del involucramiento de Astin, se puede observar que el acceso y la facilidad de encontrar y utilizar estos servicios son determinantes para alcanzar la satisfacción estudiantil.		Categoría 2: Servicios de soporte	3.4 Priorización de la supervisión de servicios de soporte académico Karp (2011)	
	Comprender la dimensión inclusión y relaciones interpersonales en relación con la satisfacción estudiantil en los egresados de un programa de maestría	Para este espacio, es determinante la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985). Esto es porque las relaciones que se desarrollen se dan por el nivel de involucramiento que pueda tener. Esto puede ser por su propia cuenta (habilidades sociales, capacidad de resiliencia, etc.) o por apoyo del personal de la universidad. Esto se debe asociar con lo afirmado por Karp (2011) acerca del acceso y facilidad a este.		Categoría 3: Inclusión y relaciones interpersonales	3.5 Inclusión (Karp, 2011) 3.6 Relaciones interpersonales (Ryan y Deci, 1985)	

Anexo 2: Cuestionario

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE FORMACIÓN RECIBIDA

El siguiente cuestionario piloto forma parte de la investigación doctoral cuya finalidad es analizar la relación que existe entre la experiencia de aprendizaje y la satisfacción de la formación recibida del egresado de maestría. Por favor es importante que usted responda a todas las preguntas planteadas de acuerdo con la escala de calificación.

La información que usted proporcione tendrá el carácter de confidencial y su procesamiento es netamente para fines académicos.

INSTRUCCIONES:

1. La información que usted nos brinde es personal, sincera y anónima.
2. Marque solo una de las respuestas de cada pregunta, que usted considere la opción correcta.
3. Debe contestar todas las preguntas.
4. La información proporcionada es confidencial y será únicamente con fines académicos.

Dicho lo anterior, ¿Está usted de acuerdo de continuar con el desarrollo de este cuestionario?

Si No

Sexo: Masculino Femenino Profesión:

Edad:

Experiencia laboral años Estado Civil: Soltero Casado Viudo Divorciado

Posición Laboral:

Coordinador
 Supervisor
 Jefe
 Sub-Gerente
 Gerente
 Director Adjunto
 Director

¿Su nivel de ingresos actuales en relación a sus ingresos antes de seguir el programa de maestrías?
 Mejoró
 Disminuyó
 Se mantuvo

Año de egreso de su maestría
 2019 2020 2021

ESCALA CALIFICATIVA

1	2	3	4	5
Muy bajo	bajo	medio	alto	Muy alto

I. COMPETENCIAS: Valore usted el nivel adquirido de las siguientes competencias luego de culminar su programa de maestría.

N°	Ítems	Calificación				
		1	2	3	4	5
1	Adaptación al cambio, flexibilidad					

2	Habilidades interpersonales							
3	Capacidad de aprendizaje continuo							
4	Negociación y solución de conflictos							
5	Organización y planificación, gestión del tiempo							
6	Pensamiento analítico, crítico y autocrítico							
7	Creatividad e innovación							
8	Ética en sus funciones							
9	Responsabilidad social con las personas y organizaciones							
10	Liderazgo estratégico							

ESCALA CALIFICATIVA

1	2	3	4	5
Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

II. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Califique usted con qué frecuencia se emplearon las siguientes estrategias didácticas durante su programa de maestría.

N°	Ítems	Calificación				
		1	2	3	4	5
11	Clases teóricas de tipo magistral					
12	Clases prácticas en el aula					
13	Aprendizaje basado en problemas					
14	Proyectos de investigación					
15	Asignaciones de grupos					
16	Aplicación en situaciones laborales/profesionales					
17	Casos contextualizados					
18	Retroalimentación de la evaluación					
19	Gamificación pedagógica					
20	Debates					

ESCALA CALIFICATIVA

1	2	3	4	5
Totalmente insatisfecho	Muy insatisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	Totalmente Satisfecho

III. SATISFACCIÓN CON COMPETENCIAS Señale usted qué tan satisfecho se encuentra con las siguientes competencias adquiridas durante su formación en la maestría.

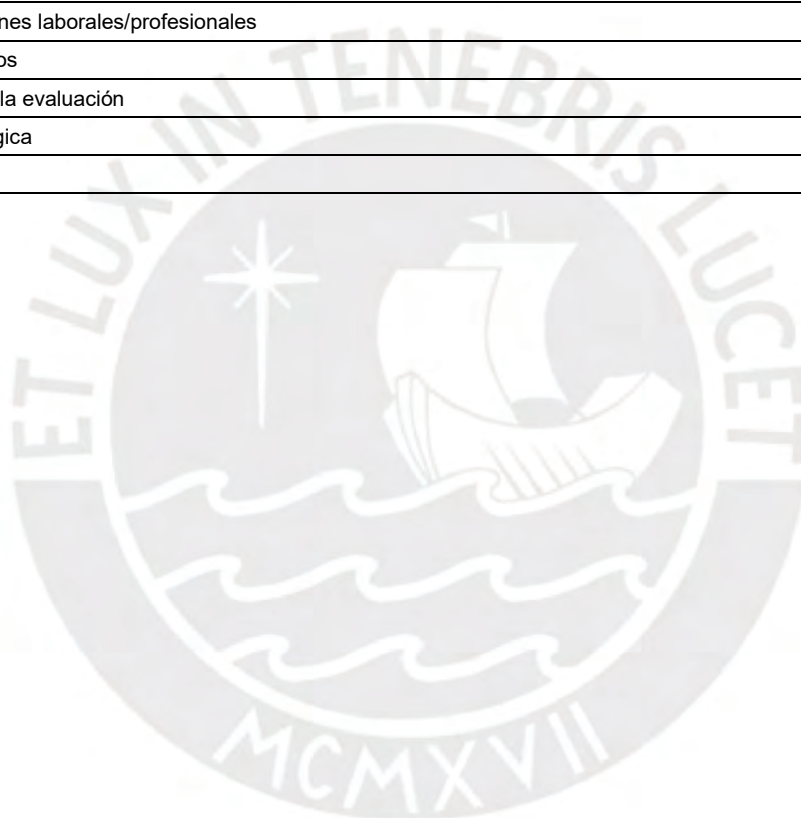
N°	Ítems	Calificación				
		1	2	3	4	5
21	Adaptación al cambio, flexibilidad					
22	Habilidades interpersonales					
23	Capacidad de aprendizaje continuo					
24	Negociación y solución de conflictos					
25	Organización y planificación, gestión del tiempo					
26	Pensamiento analítico, crítico y autocrítico					
27	Creatividad e innovación					
28	Ética en sus funciones					
29	Responsabilidad social con las personas y organizaciones					
30	Liderazgo estratégico					

ESCALA CALIFICATIVA

1	2	3	4	5
Totalmente insatisfecho	Muy insatisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	Totalmente Satisfecho

IV. SATISFACCIÓN CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE EL PROFESOR APLICÓ EN CLASE. Señale usted qué tan satisfecho se encuentra con las siguientes estrategias didácticas durante su formación en la maestría.

N°	Ítems	Calificación				
		1	2	3	4	5
31	Clases teóricas de tipo magistral					
32	Clases prácticas en el aula					
33	Aprendizaje basado en problemas					
34	Proyectos de investigación					
35	Asignaciones de grupos					
36	Aplicación en situaciones laborales/profesionales					
37	Casos contextualizados					
38	Retroalimentación de la evaluación					
39	Gamificación pedagógica					
40	Debates					



Anexo 3: Guía de entrevista

Parte I. Información demográfica

1 ¿En qué año postulaste al programa de maestría?

2 ¿En qué año te graduaste del programa de maestría?

3 Regresemos al año XX (donde postuló), podrías explicarme: ¿Qué te motivo postular al programa? ¿Qué necesidad buscabas satisfacer con el mismo?

Parte II Experiencia de aprendizaje

1. En cuanto a lo académico, ¿qué aspectos le han dado mayor satisfacción a usted en el programa de maestría?

2. ¿Consideras que las autoridades del programa y/o de la universidad se esforzaron por garantizar tu satisfacción? ¿Por qué?

3. ¿Qué tan satisfecho estuviste con la experiencia y desempeño de los profesores que te enseñaron en los diferentes cursos?

4. ¿Qué tan satisfecho estuviste con la didáctica o manera de enseñar de tus profesores? ¿Qué metodologías aportaron más a tu satisfacción y cuáles la redujeron?

5. Con respecto a las lecturas, libros y casos revisados en clase, ¿cuán satisfecho (a) estuviste con los mismos? ¿Por qué? ///// otra ///// ¿Qué aspectos mejorarías con respecto a los materiales aludidos en la pregunta anterior? ¿Por qué?

6. ¿Cuán satisfecho (a) estuviste con el sistema de evaluación en las asignaturas que cursaste?, ¿Por qué?

7. ¿Qué desafiante, enriquecedor o retador fue tu experiencia a lo largo del programa?

8. ¿En qué medida la modalidad escogida te permitió cumplir tus expectativas formativas? /// otra pregunta //// ¿Qué ventajas y desventajas encontraste en esa modalidad?

9. ¿De qué manera estas experiencias de aprendizaje te permitieron mejorar su perfil profesional? (algunos pueden enfatizar lo económico, la estabilidad laboral, todas las respuestas son legítimas).

Parte III Servicios de soporte académicos

10. Respecto a los servicios de apoyo académico, ¿qué tan satisfecho estuviste con el soporte o asistencia académica con respecto a los entornos virtuales de enseñanza? Justifica tu respuesta.

11. ¿Cuán satisfecho estuviste con respecto a los diversos trámites o gestiones administrativas que tuviste que realizar ante el programa y la universidad en general? Justifica tu respuesta. (Aquí se podrá repreguntar a fin de conocer con qué trámites o gestiones se estuvo más y menos satisfecho).

12. Con respecto al servicio de biblioteca central, y en caso la hayas utilizado, ¿cuán satisfecho estuviste? ¿Por qué?

13. ¿Cuán satisfecho estuviste con respecto a otros servicios tales como Librería, Oficina de Bolsa de Trabajo y Empleabilidad, comedores, etc.? ¿Por qué?

14. ¿Cuán satisfecho estuviste o has estado con respecto a la asesoría de tu tesis?

15. ¿Cuán satisfecho estuviste o estás con la comunicación o difusión de los diferentes servicios de apoyo académico?

Parte IV. Inclusión y aspectos interpersonales

16. ¿Cuán satisfecho estuviste con el trato igualitario o equitativo por parte de las autoridades y administrativos del programa?

17. ¿Cuán satisfecho estuviste con el trato igualitario o equitativo por parte de los profesores programa?

18. ¿Cuán satisfecho estuviste con respecto a la interacción con tus pares o trato con tus compañeros de estudio dentro del programa?

19. ¿Has tenido libre acceso y sin restricción alguna a todos los servicios de Universidad? Justifica tu respuesta.

Preguntas de cierre

20. ¿Hay algún otro tema que no hayamos cubierto y que ha sido importante en su experiencia de aprendizaje a la luz los servicios de soporte académico y no académico ofrecido por el programa de maestría?

21. ¿Con respecto al programa de MGS cuál es su satisfacción global en pocas palabras y qué cosas propondría para mejorar la satisfacción de futuros estudiantes?

Anexo 4: Ficha de validación por juicio de expertos

Descripción del estudio

En el marco del estudio titulado “Satisfacción estudiantil de los egresados de una maestría en ciencias sociales de una universidad privada de Lima” ponemos a consideración las preguntas de la entrevista semi estructurada que se piensa desarrollar (en egresados). Esta investigación corresponde a una tesis del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de Pontificia Universidad Católica del Perú.

En virtud de lo mencionado, el objetivo general de esta tesis es analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría del ámbito de las ciencias sociales en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios de soporte.

La entrevista está estructurada en torno a tres categorías: experiencia de aprendizaje, servicios de soporte académico e inclusión y aspectos interpersonales; las mismas que se explicitan en la siguiente ficha de validación. Cabe precisar que ante cada pregunta deberá marcar sus consideraciones con respecto a la redacción y a la correspondencia con la definición entregada.

Gloria María Zambrano Aranda
Doctoranda en Ciencias de la Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

GUIA DE ENTREVISTA

I. Preguntas preliminares (características y vinculación con el programa)

	Redacción		Categoría	
	Aprobada	No Aprobada	Relacionada	No Relacionada
1 ¿En qué año postulaste al programa de maestría?				
2 ¿En qué año te graduaste del programa de maestría?				
3 regresemos al año XX (donde postuló), podrías explicarme: ¿Qué te motivo postular al programa? ¿Qué necesidad buscabas satisfacer con el mismo?				

II. Guía de entrevista

A. Experiencia de aprendizaje

Definición de la categoría

Sobre la experiencia de aprendizaje, es importante notar que interviene la subjetividad del estudiante y su relación con la experiencia que está viviendo en la universidad. Por ello, interviene la teoría del involucramiento (Astin, 1999) para entender el acercamiento o no que tiene el estudiante a los

servicios. A su vez, interviene la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985), dado que es importante notar cómo la experiencia se desarrolla a partir del interés que despierta en el estudiante la experiencia vivida, sea por él mismo o por apoyo de otras personas involucradas en el proceso. Finalmente, debido a la importancia de lo académico en estudiantes de posgrado, interviene el modelo de Walberg (1982).

	Redacción		Categoría	
	Aprobada	No Aprobada	Relacionada	No Relacionada
1. En cuanto a lo académico, ¿qué aspectos le han dado mayor satisfacción a usted en el programa de maestría?				
2. ¿Consideras que las autoridades del programa y/o de la universidad se esforzaron por garantizar tu satisfacción? ¿Por qué?				
3. ¿Qué tan satisfecho estuviste con la experiencia y desempeño de los profesores que te enseñaron en los diferentes cursos?				
4. ¿Qué tan satisfecho estuviste con la didáctica o manera de enseñar de tus profesores? ¿Qué metodologías aportaron más a tu satisfacción y cuáles la redujeron?				
5. Con respecto a las lecturas, libros y casos revisados en clase, ¿cuán satisfecho (a) estuviste con los mismos? ¿Por qué? //// otra //// ¿Qué aspectos mejorarías con respecto a los materiales aludidos en la pregunta anterior? ¿Por qué?				
6. ¿Cuán satisfecho (a) estuviste con el sistema de evaluación en las asignaturas que cursaste?, ¿Por qué?				
7. ¿Qué desafiante, enriquecedor o retador fue tu experiencia a lo largo del programa?				
8. ¿En qué medida la modalidad escogida te permitió cumplir tus expectativas formativas? /// otra pregunta //// ¿Qué ventajas y desventajas encontraste en esa modalidad?				
9. ¿De qué manera estas experiencias de aprendizaje te permitieron mejorar su perfil profesional? (algunos pueden enfatizar lo económico, la estabilidad laboral, todas las respuestas son legítimas).				

B. Servicios de soporte académico

Definición de la categoría

En esta esfera, es importante el trabajo de Karp (2011), quien afirma que la experiencia está supeditada y si lo vinculamos con el modelo de Walberg (1982) y con la teoría del involucramiento de Astin, podemos notar que es determinante el acceso a los servicios académicos para que exista satisfacción; y esto implica la facilidad para encontrarlos y para usarlos.

	Redacción		Categoría	
	Aprobada	No Aprobada	Relacionada	No Relacionada
10. Respecto a los servicios de apoyo académico, ¿qué tan satisfecho estuviste con el soporte o asistencia académica con respecto a los entornos virtuales de enseñanza? Justifica tu respuesta.				
11. ¿Cuán satisfecho estuviste con respecto a los diversos trámites o gestiones administrativas que tuviste que realizar ante el programa y la universidad en general? Justifica tu respuesta. (Aquí se podrá repreguntar a fin de conocer con qué trámites o gestiones se estuvo más y menos satisfecho).				
12. Con respecto al servicio de biblioteca central, y en caso la hayas utilizado, ¿cuán satisfecho estuviste? ¿Por qué?				

13. ¿Cuán satisfecho estuviste con respecto a otros servicios tales como Librería, Oficina de Bolsa de Trabajo y Empleabilidad, comedores, etc.? ¿Por qué?				
14. ¿Cuán satisfecho estuviste o has estado con respecto a la asesoría de tu tesis?				
15. ¿Cuán satisfecho estuviste o estás con la comunicación o difusión de los diferentes servicios de apoyo académico?				

C. Inclusión y aspectos interpersonales

Definición de la categoría

Para este espacio, es determinante la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985). Esto es porque las relaciones que se desarrollen se dan por el nivel de involucramiento que pueda tener. Esto puede ser por su propia cuenta (habilidades sociales, capacidad de resiliencia, etc.), o apoyo del personal de la universidad. Esto se debe asociar con lo afirmado por Karp (2011) acerca del acceso y facilidad a este.

	Redacción		Categoría	
	Aprobada	No Aprobada	Relacionada	No Relacionada
16. ¿Cuán satisfecho estuviste con el trato igualitario o equitativo por parte de las autoridades y administrativos del programa?				
17. ¿Cuán satisfecho estuviste con el trato igualitario o equitativo por parte de los profesores programa?				
18. ¿Cuán satisfecho estuviste con respecto a la interacción con tus pares o trato con tus compañeros de estudio dentro del programa?				
19. ¿Has tenido libre acceso y sin restricción alguna a todos los servicios de Universidad? Justifica tu respuesta.				

Nombre y apellidos

Institución:

Grado académico más alto:

Correo electrónico:

Fecha:

Firma:

Anexo 5: Consentimiento Informado

Me comprometo a participar en el estudio titulado "**Satisfacción estudiantil de los egresados de una maestría en ciencias sociales de una universidad privada de Lima.**" Es un estudio retrospectivo en los egresados de maestría desde la percepción de los estudiantes, el cual está siendo conducido por la Mag. Gloria Zambrano Aranda como parte de su tesis en el programa doctoral en Ciencias de la Educación en Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la supervisión de su asesor, Dr. Iván Montes Iturrizaga. Entiendo que esta participación es enteramente voluntaria; puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento sin ningún perjuicio, y los resultados de dicha participación, que puedan identificarse como míos, me serán devueltos y eliminados de los archivos de la investigación, o destruidos.

Se me ha explicado lo siguiente:

El objetivo general de la investigación es analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría del ámbito de las ciencias sociales en términos de la experiencia de aprendizaje y la experiencia con los servicios de soporte; y como objetivos específicos (1) Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las competencias adquiridas según variables de índole personal, profesional y sociodemográfico, (2) Analizar la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría en términos de las estrategias didácticas según factores de índole personal, profesional y sociodemográfico, (3) Comprender la dimensión experiencia de aprendizaje en cuanto a la satisfacción estudiantil de los egresados de un programa de maestría, (4) Comprender la dimensión experiencia con los servicios de soporte en cuanto a la satisfacción estudiantil de los egresados de maestría; y (5) Comprender la dimensión inclusión y relaciones interpersonales en relación a la satisfacción estudiantil en los egresados de un programa de maestría. Se plantea realizar un estudio retrospectivo desde la misma voz de los actores (egresados de maestría). Esta información ayudará a mejorar los esfuerzos de la academia por mejorar las experiencias de aprendizaje del estudiante y sentar las bases para mejoras en el desarrollo educativo dentro y fuera de las aulas de clase y mejorar las políticas educativas que intensifiquen el desarrollo social y humano de docentes, estudiantes, directivos del sector privado y público.

No se prevé tener ningún estrés o situación incómoda.

No hay ningún riesgo.

Estoy de acuerdo con los siguientes procedimientos:

Tener entrevistas, con una duración de aproximadamente 1 hora cada una, en las cuales el investigador me formulará preguntas relativas a mis antecedentes demográficos, educativos y sobre mi experiencia de aprendizaje y la experiencia de los servicios de soporte en el programa de maestría en estudio. Así también, preguntas sobre las valoraciones de mi experiencia de aprendizaje, en cuanto a servicios de soporte académicos e inclusión y aspectos interpersonales. Yo entiendo que me puedo negar a contestar dichas preguntas y puedo discontinuar mi participación en cualquier momento.

La información que yo provea se mantendrá confidencial y no se publicará en ninguna forma que sea personalmente identificable sin mi previo consentimiento. Se activará la opción de grabar la sesión durante la entrevista vía zoom y las respuestas se transcribirán con un código con el fin de proteger mi identidad.

El investigador responderá a cualquier pregunta adicional, en este momento o durante el transcurso de la investigación doctoral.

GLORIA ZAMBRANO ARANDA
Nombre del Investigador Principal

Nombre del Participante

Firma del Investigador/Fecha

Firma Participante/Fecha

POR FAVOR, FIRMAR DIGITALMENTE ESTE DOCUMENTO EN PDF Y DEVOLVER AL INVESTIGADOR.