



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento

Interacción didáctica y construcción social del conocimiento

en Blended Learning: Perú como estudio de caso

TESIS DOCTORAL

Osbaldo Washington Turpo Gebera

Directores:

Dr. Francisco José García Peñalvo

Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Salamanca, Marzo 2021

D. Francisco José García Peñalvo, Catedrático de Universidad del Departamento de Informática y Automática de la Universidad de Salamanca y Dña. María Soledad Ramírez Montoya, Profesora Investigadora del Tecnológico de Monterrey, en calidad de directores del trabajo de tesis doctoral titulado “Interacción didáctica y construcción social del conocimiento en Blended Learning: Perú como estudio de caso”, realizado por D. Osbaldo Washington Turpo Gebera.

HACEN CONSTAR

Que dicho trabajo tiene suficientes méritos teóricos contrastados adecuadamente mediante las validaciones oportunas, publicaciones relacionadas y aportaciones novedosas. Por todo ello consideran que procede su defensa pública

En Salamanca, a 11 de marzo de 2021

Dr. D. Francisco José García Peñalvo, Universidad de Salamanca

Dra. Dña. María Soledad Ramírez Montoya, Tecnológico de Monterrey

Universidad de Salamanca

**Protocolo de evaluación de la aceptación de los repositorios
institucionales por parte de los usuarios: en el marco de una colección
de recursos sobre sustentabilidad energética**

Tesis doctoral

Director

Francisco José García Peñalvo

Directora

María Soledad Ramírez Montoya

Doctorando

Osbaldo Washington Turpo Gebera

Debo profunda gratitud a mi familia y amigos,
por comprender mis largas ausencias y desavenencias,
ya saben la razón,
estaba en preparación de una investigación
que repara, de algún modo, deudas académicas pendientes.

Esta tesis responde al desafío iniciado hace años,
y concluido después de largo tiempo.
Responde a inquietudes e interés propios,
su concreción lo evidencia,
y nos satisface.

Expreso mi profundo agradecimiento a mis directores de tesis
Francisco José y María Soledad por su constante apoyo.
Su motivación fue fundamental para concluir y presentarla,
la demora y deslices involuntarios son de mi responsabilidad.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	9
Summary	11
Introducción	13
Capítulo I: Blended Learning como objeto de estudio (en Perú)	
1.1. Construcción del objeto de estudio	25
1.2.1. El Blended Learning en Perú	31
1.3. Preguntas de investigación	33
1.4. Objetivos del estudio	34
1.5. Justificación de la investigación	35
1.6. Metodología	37
Capitulo II: Contexto (latinoamericano) del Blended Learning en la sociedad de la información	
2.1. Paradigmas de formación en las sociedad de la información (latinoamericana)	47
2.2. Implicaciones de las TIC en el Blended Learning	54
2.3. Nuevos alfabetismos (digitales) en las dinámicas pedagógicas	61
Capitulo III: Blended Learning: modalidad normalizada	
3.1. ¿Es el Blended Learning una modalidad normalizada?	69
3.2. Organización del Blended Learning	73
3.3. Componentes y elementos didácticos	77
3.4. Dinámica del proceso formativo	80

Capítulo IV: Interacción didáctica y construcción del conocimiento en el Blended Learning

4.1.	Interacciones didácticas y construcción del conocimiento	89
4.2.	Comunicación virtual mediada	95
4.2.1.	El discurso en la comunicación virtual mediada	99
4.2.2.	La práctica docente en el aula presencial	102
4.2.3.	Interacción didáctica: proceso de comunicación pedagógica	106
4.3.	Practica educativa en el Blended Learning	109

Capítulo V: Blended Learning en Perú: campos y tendencias

5.1.	Estudio 1: Producción científica sobre el BL en Perú, desde las tesis universitarias	119
5.2.	Estudio 2: Orientaciones metodológicas en los estudios sobre el BL en universidades peruanas	137
5.3.	Estudio 3: Interacciones didácticas y construcción del conocimiento en la práctica del BL	147

Capítulo VI: Discusión de resultados

6.1.	Sobre la productividad científica del Blended Learning en Perú	158
6.2.	Sobre la práctica educativa del Blended Learning	163

Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

7.1.	Conclusiones generales	168
7.2.	Recomendaciones	171

Referencias

Anexos

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Matriz de demarcación de la información extraída (Estudio 1)	39
Tabla 2. Matriz de demarcación de la información extraída (Estudio 2)	39
Tabla 3. Ficha de Análisis de la Práctica Educativa del BL (FAPE-BL) (Estudio 3)	44
Tabla 4. Titulaciones obtenidas a través de investigaciones en BL	120
Tabla 5. Mención de titulaciones obtenidas a partir de investigaciones en BL	121
Tabla 6. Productividad científica del BL, según ubicación y titularidad de las universidades	123
Tabla 7. Campos de conocimiento temático en las tesis sobre el BL	128
Tabla 8. Campos de conocimiento abordados por las tesis sobre el BL	129
Tabla 9. Campos de la docencia disciplinar abordados por el BL	130
Tabla 10. Campos de la gestión pedagógica abordados por el BL	131
Tabla 11. Énfasis de dominios formativos en las investigaciones sobre el BL	135
Tabla 12. Infraestructura formativa en las investigaciones sobre el BL	136
Tabla 13. Enfoques de investigación utilizados en las tesis de BL	137
Tabla 14. Diseños de investigación considerados en las tesis de BL	138
Tabla 15. Sujetos de estudios considerados en las investigaciones sobre el BL	139
Tabla 16. Orientación tecnopedagógica de las investigaciones sobre el BL	146

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Secuencia analítica de determinación de la muestra de estudio (informes de tesis sobre BL)	39
Figura 2. Nivel de participación de los sujetos educativos en el BL	44
Figura 3. Número de usuarios de internet por país en América Latina en 2020	48
Figura 4. Puntos de articulación entre tendencias y paradigmas en el campo de la educación mediada por TIC	55
Figura 5. Competencias del siglo XXI	64
Figura 6. Convergencia progresiva del BL	71
Figura 7. Modelos de transición formativa del BL	73
Figura 8. Dinámica evolutiva de la convergencia del BL	76
Figura 9. Dimensiones del BL	78
Figura 10. Componentes del BL	81
Figura 11. Herramientas del ecosistema tecnológico en un entorno BL	90
Figura 12. El acto didáctico	93
Figura 13. El proceso enseñanza-aprendizaje apoyado en medios	96
Figura 14. Tipos de diálogos en función de los diferentes tipos de relaciones	99
Figura 15. Dimensiones de Análisis de la Interacción adoptando como unidad de análisis los ciclos conversacionales	113

Figura 16. Secuencia del procedimiento de análisis de las interacciones	114
Figura 17. Temporalidad de las investigaciones sobre BL, según titulación obtenida	119
Figura 18. Distribución geográfica de la productividad científica sobre el BL en las universidades peruanas	125
Figura 19. Logros formativos del BL en las tesis universitarias	133
Figura 20. Limitantes de éxito del BL en las tesis universitarias	134
Figura 21. Técnicas de recojo de datos en investigaciones de BL	141
Figura 22. Instrumentos de mediación utilizados en investigaciones sobre BL	142
Figura 23. Tipo de cuestionarios en las investigaciones del BL	143
Figura 24. Pruebas de hipótesis utilizadas en las investigaciones sobre BL	144
Figura 25. Interacciones que configuran los episodios de clase en la organización global del BL (presencialidad-Virtualidad)	148
Figura 26. Calidad del contenido elaborada en los escenarios BL	151
Figura 27. Nivel de participación de los sujetos educativos en el BL	155

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1: Informes de tesis revisadas (muestra de estudio)	201
Anexo 2: Interacciones didácticas en reuniones presenciales	205
Anexo 3: Interacciones didácticas en el foro virtual	211
Anexo 4: Análisis de la práctica educativa del BL	225
Anexo 5.1.: Artículo 1. Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias	230
Anexo 5.2.: Artículo 2. Orientaciones metodológicas en los estudios sobre el Blended Learning en las universidades peruanas	249
Anexo 5.3.: Artículo 3. La investigación universitaria sobre el <i>blended learning</i> en Perú: campos de conocimiento y tendencias metodológicas	263
Anexo 5.4.: Capítulo de libro 1. Didactic Interaction in Blended Learning: Analysis Models	276
Anexo 5.5.: Capítulo de libro 2. Blended Learning in Engineering Education in Peru. A Systematic Review of University Theses	300

RESUMEN

Las Tecnologías de Información y Comunicación orientan la renovación de los escenarios educativos, como efecto de los cambios sociales, económicos, etc., incidiendo en la emergencia de nuevos entornos formativos. En este contexto, el *Blended Learning (BL)* se posesiona como una modalidad normalizada y dado su impacto, se torna en objeto de estudio.

Desde la perspectiva de investigación asumida se busca comprender la naturaleza del BL en Perú, a partir de tres estudios. En las dos primeras, se recurrió a la revisión sistemática de 35 informes de tesis defendidas en las universidades peruanas, a fin de reconocer la evolución de la producción científica y las orientaciones metodológicas. Como resultados, se evidencian campos de conocimiento dirigidos al análisis del ejercicio de la docencia universitaria, y con mayor centralidad en la formación de posgrado y énfasis en las universidades de la capital del país. Asimismo, se revela una mayor preponderancia hacia el desarrollo de capacidades disciplinares y de carácter cognitivo, por sobre las capacidades transversales y socio-emocionales. De otro lado, entre las orientaciones metodológicas preferidas en los estudios analizados se privilegia el enfoque cuantitativo, con diseño experimental y una variedad de sujetos de estudio, desde estudiantes de educación básica hasta superior, como también, de docentes de ambos niveles educativos. También, se reconoce como resultados, que los modelos implementados en torno al BL son de carácter combinatorio, muy distantes de los que tienden a la integración. Tales evidencias muestran la distribución diferenciada del

conocimiento sobre el BL, de una concentración en ciertas universidades y de rezago en otras, así como de las prioridades formativas.

Finalmente, en el tercer estudio, de carácter empírico, se analiza la práctica educativa de un curso formativo basado en el BL, recreado para reconocer el cómo se hace, qué se hace y quién lo hace; es decir, que patrones de interacción didáctica favorecen la construcción del conocimiento. En ese sentido, la investigación revela tendencias de avance hacia una secuencia interactiva que se moviliza de lo presencial a lo virtual. Una apropiación progresiva del aprendizaje y orientación hacia la autonomía. Las transiciones evidencian la elaboración de contenidos de alto significado, más en la virtualidad que en la presencialidad, lo que reflejaría que a mayor interacción en espacios virtuales se intensifica el aprendizaje, con una menor dependencia del docente. En esencia, el análisis de la práctica educativa del BL configura un escenario que alienta la autonomía de aprendizaje, conduciendo a logros significativos, con un incremento de la participación e interacción social, dada la intensificación de las colaboraciones entre pares.

El sentido integrador de los resultados de los estudios evidencia que en Perú, las experiencias analizadas de BL presentan rasgos singulares, si bien, mayoritariamente, recurren a tecnologías y procesos desfasados, avanzan lentamente hacia modelos más innovadores.

PALABRAS CLAVES

Blended Learning, Revisión Sistemática de Literatura, práctica educativa, interacciones didácticas, construcción del conocimiento.

SUMMARY

Information and Communication Technologies guide the renewal of educational scenarios, as an effect of social and economic changes, etc., influencing the emergence of new learning environments. In this context, Blended Learning (BL) has become a standardized modality and, given its impact, it has become an object of study.

From the research perspective, we seek to understand the nature of BL in Peru, based on three studies. In the first two, we resorted to the systematic review of 35 thesis reports defended in Peruvian universities, in order to recognize the evolution of scientific production and methodological orientations. As results, fields of knowledge directed to the analysis of the exercise of university teaching are evidenced, with greater centrality in postgraduate training and emphasis on universities in the capital of the country. Likewise, a greater preponderance is revealed towards the development of disciplinary and cognitive skills, over transversal and socio-emotional skills. On the other hand, among the methodological orientations preferred in the studies analyzed, the quantitative approach is favored, with experimental design and a variety of study subjects, from elementary to higher education students, as well as teachers of both educational levels. It is also recognized as a result that the models implemented around BL are of a combinatory nature, very distant from those that tend to integration. Such evidence shows the differentiated distribution of knowledge about BL, a

concentration in certain universities and a lag in others, as well as training priorities.

Finally, the third study, of an empirical nature, analyzes the educational practice of a training course based on BL, recreated to recognize how it is done, what is done and who does it; that is, what patterns of didactic interaction favor the construction of knowledge. In this sense, the research reveals tendencies of progress towards an interactive sequence that moves from the face-to-face to the virtual: a progressive appropriation of learning and orientation towards autonomy. The transitions show the elaboration of highly meaningful contents, more so in virtual than in face-to-face learning, which would reflect that the greater the interaction in virtual spaces, the more learning intensifies, with less dependence on the teacher. In essence, the analysis of the BL's educational practice configures a scenario that encourages learning autonomy, leading to significant achievements, with an increase in participation and social interaction, given the intensification of peer-to-peer collaborations.

The integrative sense of the results of the studies shows that in Peru, the analyzed BL experiences present unique features; although they mostly resort to outdated technologies and processes, they are slowly moving towards more innovative models.

KEYWORDS: Blended Learning, Systematic Literature Review, educational practice, didactic interactions, knowledge construction.

INTRODUCCIÓN

Transitamos por innumerables procesos de transformación social, económica, cultural, educativa, política, tecnológica, etc.; los mismos que configuran diversos escenarios para el desarrollo humano y social. En ese sentido, la presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) está generando diversas condiciones para la inclusión o exclusión de las personas, en consideración a la ausencia o posesión de determinadas capacidades que el entorno demanda como fundamentales. Un rasgo que caracteriza a estos tiempos está dado por los cambios en todos los órdenes de la dinámica social e individual. A esto, no se substraen la educación, por el contrario, se ha implicado de modo profundo, asumiendo los desafíos que plantea la digitalización de la sociedad.

En la Sociedad de la Información las TIC constituyen vehículos y soportes de información, esencialmente, en la comunicación y educación, interviniendo en la relativización del tiempo y espacio. De ese modo, conforman un proyecto viable en cada realidad, donde los factores determinantes presentan comportamientos disímiles. En las economías emergentes, la información no cobra el mismo protagonismo que en las sociedades industrializadas. Su decurso excluye posibilidades de mayor desarrollo, aun así, las sociedades menos favorecidas avanzan al encuentro de los procesos que viabilizan su transformación e integración en la vida global, como reflejo de la constante superación social y aproximación a las capacidades para desenvolverse y actuar competentemente.

Las brechas digitales que separan a las sociedades gravitan hondamente en las decisiones, entre unos que tienen y pueden ser usuarios de la información y del conocimiento; y otros, que no poseen ni recursos ni capacidades para desenvolverse en la sociedad (García-Peñalvo et. al, 2020). En ese contexto de desigualdades, urge la necesidad de emprender políticas públicas en educación que propicien la atención y adaptación a las nuevas situaciones y el aprovechamiento de esas potencialidades. Propiamente, las TIC fomentan el desarrollo de competencias que refuerzan la confianza y seguridad en la promoción del cambio, desarrollando experiencias que respeten la diversidad, el sentido colaborativo y el rol de los medios en la formación (Trujillo-Maza et al., 2016). En la sociedad de la información, la educación trasciende la sola incorporación de dispositivos digitales, e interviene como recurso didáctico.

La educación en esta emergente realidad, donde docentes y discentes transitan hacia la reducción de la brecha de capacidades, demanda de la implementación de nuevas formas de aprender y de enseñar, como vías de acceso ante la creciente tecnologización digital (Castro-Rodríguez & Lara-Verástegui, 2018). Se busca el fomento de competencias que permitan la evaluación e interpretación del conocimiento; desde el acceso, comprensión y creación de una concepción social de desarrollo autosostenido y equitativo. En esa línea de posibilidades se inscribe el *Blended Learning* (BL), que desde décadas atrás viene instituyéndose como una modalidad regulada en los sistemas educativos, fundamentalmente, a nivel universitario. Dicha

modalidad posibilita la implementación de procesos que contribuyen a la adquisición de las habilidades del siglo XXI.

El BL está contribuyendo al desarrollo de la alfabetización digital y la consiguiente competencia en el uso de las TIC. La multiplicidad de estudios sobre la modalidad sostienen las diversas ventajas que ofrece y concreta, como la creatividad, habilidades de pensamiento crítico, habilidades de comunicación y habilidades de colaboración, esencialmente. El BL contribuye a la mejora de los resultados académicos y la aprehensión de habilidades complejas para afrontar los desafíos actuales (Jazayeri & Li, 2020). La emergencia del BL supone un rediseño de entornos educativos y experiencias de enseñanza y aprendizaje, dado que integra las fortalezas de mundos apartados artificialmente, presencialidad y virtualidad. La conjunción de ambos, mejora la práctica educativa, rentabilizando la interactividad y colaboración en el logro de los objetivos (Garrinson & Vaughan, 2011).

La adquisición de capacidades para desenvolverse en la sociedad de la información constituye una demanda al sistema educativo. En esa intención, el BL proporciona una visión y ruta que combina orgánicamente el aprendizaje presencial y en línea para experiencias de aprendizajes interesantes y significativos. En su desarrollo incide en los crecientes niveles de autonomía (Arrellano & Cerda, 2006), mediante una dinámica de reconstrucción de espacios que se “reintegran”, mediante trasvases de diferentes contextos formativos junto a variados dispositivos de mediación, desencadenando interacciones entre los participantes, conllevándolos al control o

autorregulación de sus actividades formativas. El tal decurso, propugna la toma de conciencia para actuar dentro de marcos de interacción didáctica entre el sujeto y el contexto que propicien la apropiación del conocimiento.

La modalidad BL dado su carácter flexible y la promoción del sentido del autoaprendizaje, representa, para Shannon (2020), una experiencia de aprendizaje más personalizada. En ese matiz, el BL presupone un cambio orientado que se inicia con: i) identificar los factores limitantes en su diseño, ii) diseñar y decidir los tiempos de cada fase, iii) describir los roles y expectativas de los participantes, y iv) evaluar continuamente el diseño y desarrollo de la experiencia (Tomlinson & Whitaker, 2013; Hockly, 2018). Para Sharma y Barrett (2007), en el BL gravita el costo, conveniencia y capacidad de trabajo. También se relaciona con los ritmos de aprendizaje y la efectividad para el logro de los propósitos educativos. El alcance de lo propuesto responde a la tenencia de recursos (*hardware* y *software*) y a los diseños vinculados a la sustitución y actualización de las mediaciones empleadas (Jia et al., 2012).

Los usos del BL se consienten en todos los sistemas formativos, y “han supuesto un revulsivo para nuevas formas de enseñar y aprender más allá de las coordenadas espacio-temporales” (Bartolomé-Pina et al., 2018, p. 33). El BL renueva las formas de interactuar en todos los órdenes del proceso, en el diseño, en el desarrollo de competencias y hasta en el uso de las tecnologías y recursos para sus interacciones en estos escenarios y los nuevos medios (Cardak & Selvi, 2016). Los contextos de actuación del BL permiten el

reconocimiento de los horizontes en los que intervienen, y en donde se sumergen y se definen, desde la localización, los medios de distribución, el tipo de instrucción y la sincronía (Margulieux et al., 2016). Tales características definen los distintos de modelos de organización del BL, los mismos que responden a los entornos donde se desarrollan.

En Iberoamérica el BL adquiere significativa importancia como modalidad de estudio, ampliamente aceptada por la percepción favorable de sus beneficios, y de su creciente valoración como objeto de estudio. Esto último, permite reconocer los soportes teóricos que la fundamentan, al igual que las experiencias de implementación y resultados (Islas, 2014; Ruiz, 2011). Las aproximaciones sobre su devenir no solo acercan a una nueva expresión educativa, sino a la comprensión de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Turpo-Gebera (2010), el término BL es plenamente aceptado en Iberoamérica, dado que “cualquiera que sea su naturaleza nominal, su desarrollo corresponde a las mismas circunstancias; es decir, comprenden acciones educativas enmarcadas en una utilización de la presencialidad con la virtualidad; según los criterios previstos en el diseño instructivo” (p. 366).

Sobre el BL se ha descrito sus potencialidades como sus limitantes, pero también, en su decurso evolutivo se reconocen las distintas denominaciones adoptadas. Entre estas, figuran: modalidad combinada, mixta, bimodal, semipresencial, dual, híbrida o integrada; siendo *Blended Learning* la denominación más reconocida (Bartolomé-Pina, 2004; Salinas et al., 2017;

Turpo-Gebera, 2010, entre otros). Para García-Peñalvo (2015), el BL presenta una definición tan laxa, que da lugar a múltiples variantes e interpretaciones y entenderla presupone reconocer los distintos soportes por donde discurre. En su devenir, se explicitan los modelos asumidos, al tiempo que se reconoce las transiciones experimentadas, desde la combinación, pasando por la integración, hasta la orientación más actual, de la convergencia, entendida como “la confluencia, entre las metodologías y recursos de los sistemas educativos presenciales y a distancia está siendo hoy una realidad” (García-Aretio, 2018, p. 9).

La popularización del BL es progresiva y va en correlato con la creciente penetración de Internet a los hogares. La conectividad y digitalización resaltan su potencial educativo, a través de la multiplicación vertiginosa de experiencias, más en la educación superior que en los otros niveles (Rama, 2012). Propiamente, se ha constituido en la modalidad que posibilita el acceso y desarrollo de las competencias clave, fundamentalmente, entre las poblaciones de recursos limitados, pudiendo acceder a una mejor calidad de servicio (Bartolomé-Pina et al. 2018; Trujillo-Maza et al., 2016). En esa perspectiva, se implementan diversas propuestas de BL, las mismas que expresan una diversidad de diseños y orientaciones metodológicas, en atención a los contextos donde se desarrollan, conformando objetos de estudio y, por consiguiente, fuente de conocimiento que acrecienta, desde sus particularidades, al decurso global del BL.

El abordaje sobre el desarrollo del BL en Perú requirió de un enfoque de investigación que posibilitara una comprensión global, a la vez que, singular o contextual; desde un espacio de diálogo interdisciplinar. En ese sentido, el Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento resultó propicia para vincularse con los ámbitos de conocimiento más avanzados y proactivos, posibilitando la reconstrucción de la dinámica del proceso de la tecnología-educación en el BL (García-Peñalvo, 2013). Las experiencias compartidas posibilitaron el acceso al conocimiento de vanguardia, que enriquecieron las perspectivas de análisis respecto al BL, dotando de los marcos de investigación más pertinentes. De ese modo, se avanzó hacia la comprensión e importancia de la formación doctoral en la construcción de propuestas que mejoren la calidad de la educación y, por consiguiente, del bienestar y progreso de la sociedad (García-Peñalvo, 2014). Debo a esos espacios, la afirmación del sentido innovador para afrontar los retos del presente y del futuro, y de un modo reflexivo, colaborativo e interdisciplinar.

En el develamiento de las singularidades del BL la formación adquirida en el doctorado cumplió rol trascendente; permitiendo analizar el contexto de la educación peruana, al aprehender nuevas herramientas metodológicas para la revisión de la producción científica sobre el BL, específicamente, de las tesis sustentadas en sus universidades. Investigar en esta línea aporta a la difusión de experiencias y resultados que se gestan y comparten y, que para Shannon (2020), suman al creciente cuerpo de evidencias que respaldan su efectividad. En esa perspectiva, en el primer capítulo se estructuran los

fundamentos que sitúan al BL como objeto de estudio, problematizando en torno a su constitución, y a los imperativos sobre su abordaje. Concretamente, se definen los estudios que forman parte de la investigación desarrollada, señalando los referentes y propósitos que los guían, así como la justificación sobre la experiencia emprendida y concluida.

En el segundo capítulo se sitúa el contexto de la educación en Latinoamérica, a partir de los cambios propiciados por las TIC y sus interrelaciones con la sociedad de la información. Se describe, básicamente, las implicaciones de los cambios propiciados y su incidencia en los procesos formativos. Remite también, a las consideraciones que se deben tener en cuenta para formar parte de las transformaciones educativas, propiamente, de las alfabetizaciones necesarias para responder a las dinámicas instituidas. De ese modo, se comprende la necesidad de transitar hacia la integración de las TIC en los procesos educativos, para que se instituyan como potenciadoras de nuevos modelos educativos que permitan rentabilizar las infinitas posibilidades que forjan el uso de los variados dispositivos de las TIC.

El decurso y las transiciones del BL se abordan en el tercer capítulo, señalando su carácter actual, como modalidad normalizada, es decir, regulada y aceptada por los sistemas educativos. Asimismo, se argumenta en torno a la configuración de los componentes y elementos didácticos que intervienen en su implementación. El BL ha evolucionado, conforme a las exigencias de los participantes y del medio donde se ha posesionado. Su plasticidad lo hace adaptable a los diferentes entornos y posibilita la

(re)creación de intervenciones plausibles para integrar «melodiosamente» la presencialidad y virtualidad, como un todo, y con tendencia a la convergencia de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas. Si bien, no todas las experiencias se movilizan en torno a esos paradigmas, lo asumen como referencia (García-Aretio, 2018).

En el cuarto capítulo se aborda el proceso de las intervenciones educativas que posibilitan el desarrollo del BL, específicamente, de las interacciones didácticas, tanto en el plano presencial como virtual, que movilizan la aprehensión del conocimiento. En los escenarios que componen el BL se propicia la aplicación de experiencias que aporten al logro de los objetivos, en ese propósito, el diseño instruccional cumple rol relevante. El planteamiento teórico subyacente a las intervenciones didácticas se funda en el análisis de las prácticas educativas que se desarrollan en ambos entornos, es decir, sobre el papel de las interacciones en la triada: qué se hace, cómo se hace y quién lo hace. De esa forma se busca comprender las implicaciones que suscitan las participaciones en el aprendizaje.

Los resultados de los estudios son abordados en el quinto capítulo. El primer estudio aproxima al proceso evolutivo del BL, a partir de la revisión sistemática de la producción científica desarrollada en las universidades peruanas, permitiendo el reconocimiento de los campos y subcampos de conocimiento abordados en las investigaciones conducentes a las titulaciones. Las evidencias remiten a determinados predominios y centralidades del conocimiento acumulado, como también, a las disparidades

en su desarrollo. El segundo estudio se focaliza, en la misma línea del primero, en la determinación de las orientaciones metodológicas que guían el desarrollo de las tesis universitarias, mostrando las particularidades que los diferencia de otros estudios, concretamente, de la prevalencia de investigaciones de carácter experimental. Y en el tercer estudio, se afronta el análisis de una práctica educativa basada en el BL, examinando las peculiaridades sobre como construyen los participantes sus aprendizajes.

Sobre las evidencias de los estudios se estructura el capítulo seis, sobre la discusión de resultados, revelando los aspectos que definen las singularidades del proceso de desarrollo del BL en Perú, desde dos aspectos fundamentales: i) sobre la productividad científica del BL y ii) la práctica educativa del BL. De ese modo, se exponen las diferencias y distancias que las distinguen de experiencias de otros contextos. En el séptimo capítulo, a partir de los hallazgos que definen las particularidades nacionales del BL, se formulan las conclusiones y recomendaciones. Los argumentos expuestos no solo caracterizan la realidad del BL en Perú, sino que también expresan atributos distintivos, a partir del contraste con los entornos circundantes.

En la perspectiva de contribución al campo de conocimiento del BL, se ha publicado tres artículos científicos y dos capítulos de libro indizados en base de datos reconocidos, las mismas que se presentan como muestras de logro académico y de inmersión en la cultura investigadora (ver Anexos), inspirada e incentivada por la formación doctoral recibida. Estas posibilidades se plasmaron al ir concretando los diversos aspectos que revelan las

singularidades del BL en el contexto peruano. En ese sentido, expresamos profundo agradecimiento a nuestros directores de la tesis y a los profesores y colegas con quienes compartimos infatigables tertulias de discusión académica; y a quienes en todo momento, nos acompañaron en esta aventura intelectual, que esperamos se repitan, por las hondas satisfacciones que provocan.

Debemos también, especial gratitud a los profesores de la Universidad de Salamanca, y a los colegas latinoamericanos que contribuyeron a una mejor comprensión de nuestro rol social y educativo. Los diversos encuentros, a veces, extendidos en el tiempo, hicieron de las estancias de investigación, los espacios ideales para pensar y reflexionar sobre el compromiso y responsabilidades que nos compete en las innovaciones educativas de nuestros países. A todos ellos mi agradecimiento por sus sustanciales comentarios, y que de algún modo, fueron recogidas en esta tesis, puede que tal vez, no fueron bien interpretadas, más hicimos el esfuerzo de plasmarlas desde nuestra comprensión.

Capítulo I:

Blended Learning como objeto de estudio

(en Perú)

“... aún existe una variación importante en cuanto a la manera en que los investigadores se refieren a un escenario de formación donde se combina la presencialidad con la virtualidad: modelo mixto, ambiente mixto, ambiente híbrido, modalidad mixta, instrucción semipresencial, etc.”
(Islas, 2014)

1.1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Las Tecnologías de Información y Comunicación están cambiando los escenarios educativos, generando necesidades de adaptación y de capacitación especializada para atender los nuevos requerimientos (Book, 2009). La emergencia de los nuevos modelos formativos está trastocando los habituales modos de enseñar y aprender, demandando su implementación para el desarrollo y fortalecimiento de la educación del siglo XXI. En ese sentido, el *Blended Learning* (BL) representa una estrategia intencional que eficientemente gestionada, contribuye a la generación de oportunidades (Reed, 2020) para aprender más profunda y significativamente (Garrison & Kanuka, 2004).

La emergencia del BL como modelo educativo constituye una propuesta diferente y centrada en el estudiante, para que pueda adaptarse al mundo digital (CSN, 2019), aprovechando sus habilidades y experiencia en el aula presencial. El BL permite la personalización de la formación con la flexibilidad necesaria para desarrollar las competencias requeridas para el mundo de hoy. Sustentan de ese modo, que el uso de las TIC genera satisfacciones con la formación recibida, dada la interactividad y tutorización como factor clave ((Reed, 2020; Stockwell et al., 2015; Krasnova & Demeshko, 2015), así como con la gestión de la tecnología, entre otros factores (Sembiring, 2018; Kaila & Kajasilta, 2020), entre ellos, el uso de estrategias institucionales (Porter et al., 2016).

La modalidad BL se ha posesionado, sea combinando, integrando o hibridando el aprendizaje convencional, de las aulas presenciales o *face to*

face con el *e-learning* o educación virtual, para generar un incremento sustancial en la interacción y participación de los agentes y sujetos, así como un mayor compromiso cognitivo y emocional (Kenney & Newcombe, 2011; Hewett et al., 2019). El BL se asume como modalidad formativa en los sistemas educativos, primordialmente, en la educación superior, de carácter universitario o tecnológico, considerando las particularidades de los contextos donde se implementan (Turpo-Gebera & Hurtado-Mazeyra, 2019), con el propósito de efectivizar los procesos pedagógicos con efectos significativos (Reynard, 2007; Arifin, 2020).

El BL acelera el flujo comunicacional y la interacción didáctica, revalorando el protagonismo de los actores educativos, al establecer un vínculo significativo del aprendizaje con la enseñanza mediada por la tecnología (Al Bataineh, 2019). La modalidad del BL cambia las formas de adquirir aprendizajes o conocimientos, reduciendo las limitantes geográficas y de tiempo, flexibilizando los canales de adquisición (Bonk & Graham, 2012; Graham, 2006). Su implementación admite no solo esfuerzos de concreción, sino también desazones, esencialmente, por la restricción de recursos asociados a la dinámica pedagógica, la gestión institucional y administrativa, así como la inversión en infraestructura, mantenimiento y obsolescencia tecnológica (García-Peñalvo & Ramírez-Montoya, 2017; Kenney & Newcombe, 2011). Aun así, su consideración es amplia en la educación, al gestionar los desafíos y las estrategias que en mejor grado viabilicen su operatividad.

En la implementación del BL se demanda conocimiento y comprensión del estado actual y, por ende, de su proyección, para que se afirme como modalidad formativa con identidad propia (Turpo-Gebera, 2013). El BL en su decurso va conformando un todo que integra “medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, tanto presenciales como a distancia, para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje” (García-Aretio, 2018, p. 9). El laberinto de su operativización se torna en reto y ventaja, por la sugerente oportunidad para el autoaprendizaje responsable (Olejarczuk, 2014; Trujillo-Maza et al., 2016), de “aquellas competencias que le van a permitir integrarse de forma progresiva al mundo profesional” (Centeno et al., 2016, p. 79).

La dinámica de cambios del BL en la educación superior, como sus avances y adaptaciones, su potencial y flexibilidad para aprender de forma efectiva, entre otros factores, configuran un estimable objeto de estudio (Li et al., 2020). De su trayectoria y desarrollo dan cuenta diversas revisiones sobre la evolución de sus procesos en el contexto iberoamericano. En esa perspectiva, Turpo-Gebera (2010) indaga sobre la factibilidad, viabilidad y posibilidades de aplicación y adecuación del BL, reconocida con diversas denominaciones (semipresencial, bimodal, a distancia virtual, etc.). Para Islas (2014), los estudios sobre el BL son de tipo descriptivo y sin referente empírico, priman los enfoques cuantitativos o cualitativos y no mixtos, y están más centradas en áreas como la psicología, educación, economía, ciencias computacionales entre otras. En la revisión de Ruiz (2011), se encuentra que el

uso del BL es positivo, y con escaso desarrollo de estudios empíricos, más del tipo descriptivo, interpretativa o documental.

En aproximación a los procesos tecnopedagógicos del BL, en varios estudios aquí presentados a modo de ejemplos, se reconoce la creciente importancia de la autorregulación del aprendizaje para alcanzar determinados objetivos (Rosário et al., 2014), así como el uso de las TIC para la mediación e interacción entre docente y discente, posibilitando el desarrollo de habilidades cognitivas, colaborativas, de pensamiento crítico y constructivo en la resolución de problema; tanto como de estrategias y herramientas de motivación (González-Aldana et al., 2017). Otros estudios sobre el BL, indagan también, sobre el desarrollo e implementación de las estrategias de aprendizaje de mayor efectividad (Estrada, 2014).

Otras investigaciones abordan a los partícipes del BL. En ese sentido, Duarte y otros (2018), al indagar el desarrollo profesional docente, encuentran que la modalidad formativa es valorada en la adquisición de competencias, al igual que el trabajo colaborativo e interdisciplinar, el compartir innovaciones, entre otras posibilidades. Desde la revisión de los modelos, herramientas y estrategias del *e-learning* aplicables al BL, se identifica la perspectiva de los participantes sobre la flexibilidad y mejora continua que corresponde a las decisiones de un cambio organizativo (Salinas et al., 2018; Jazayeri & Li, 2020). Considerando la interactividad didáctica en el BL se demuestra el creciente impulso de las buenas prácticas en las nuevas formas de enseñar y aprender (Bartolomé-Pina et al., 2018), siendo considerable su impacto, especialmente, en las universidades. Expresan de ese modo, el poder

predictivo de la adopción del BL como modalidad formativa (Martín-García et al., 2019).

Visto el decurso del BL en los procesos formativos, su dinámica evolutiva, los avances y adaptaciones, los procesos pedagógicos y cognitivos implicados, entre otros factores relevantes; se puede colegir un sentido de desafío constante que incita a explorar su desarrollo en la variedad de contextos, de modo que permitan la comprensión de los matices que los caracterizan (Siemens et al., 2015). De otro lado, el BL se arraiga en los sistemas educativos latinoamericanos, como en Perú, básicamente, a nivel universitario, aportando beneficios considerables, aunque con un limitado involucramiento de los estudiantes (Johnson & Marsh, 2014). Señaladas las premisas que definen la potencialidad del BL se hace indispensable su indagación en el contexto peruano (Turpo-Gebera et al., 2020).

El análisis de la dinámica evolutiva del BL en la realidad peruana, resulta fundamental, parte de organizar el acumulado de conocimiento científico, expresado en el crecimiento de la cantidad de literatura generada en periodos de tiempo (Crane, 1969). Esta tarea resulta ineludible e imprescindible para reconocer, además de las tendencias, los desarrollos propios (De Filippo & Fernández, 2002). “Mirar” la interioridad del proceso formativo es crucial, para no caer en la adhesión acrítica de los cambios tecnológicos (Aiello & Willem, 2004). Una situación que aconteció con el *e-learning*, donde no se dio la necesaria contextualización. También es de interés investigativo, el reconocimiento de las procesos de interacción que

involucra la cantidad y calidad de las mismas (Gros & Silva, 2006; Rourke et al., 2005; Turpo-Gebera et al., 2020).

El reconocimiento del contexto de estudio responde a la necesidad de explorar el BL, como proceso intencional y sistemático y, que para Hanna (2000), aporta a determinar: i) los intercambios didácticos, ii) la integración del aprendizaje con el entorno formativo y iii) la regulación de la información en la accesibilidad al conocimiento. La triada planteada conlleva e incita a la necesidad de comprender los ámbitos de análisis y exploración, así como los enfoques metodológicos, los espacios de oportunidad y hallazgos más destacables (Duarte et al., 2018). El acercamiento a dichos entornos contribuirá a analizar su desempeño, y por consiguiente, proporciona resultados singulares para el debate en la comunidad académica (Oyarzun, 2008), señalando el devenir de su campo de investigación.

El BL representa y expresa varios sentidos: “un campo de estudio, en un ámbito de investigación científica, en la avanzadilla de la experimentación, que trata de hallar herramientas, recursos y perspectivas novedosas que potencien la enseñanza y minimicen los problemas del aprendizaje” (García-Ruiz et al., 2018, p. 26). El reconocimiento de su devenir evidencia la esencia del BL. Permite, igualmente, disminuir los problemas de adopción e implementación, visibiliza las estrategias metodológicas empleadas en su desarrollo, resignifica los entornos que demuestran eficacia educativa, etc. De ese modo, facilitan mejoras en su diseño, posibilitan adaptar los roles de los docentes, tutores y estudiantes, y asimismo, recrear los contextos y recursos

empleados. En esencia, configuran un objeto de estudio “codiciable”, por las singularidades que se revelan al abordar contextos concretos de su evolución.

1.2.1. EL BLENDED LEARNING EN PERÚ

Los diversos estudios que abordan el decurso de BL en Perú remiten a un estado de construcción permanente, particularidad que distingue a fenómenos en constante evolución. En esa perspectiva, en estos tiempos del uso de las TIC en educación se intenta “aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell & Castañeda, 2012, p. 15). El carácter de estas transiciones formativas demanda de reflexiones contextualizadas que conlleven a la construcción de conocimientos emergentes, basada en la descripción y análisis de los argumentos y procesos que permitan reconocer la dinámica de los procesos singulares que caracterizan al BL en Perú.

Desde la emergencia del BL en los distintos contextos y desde el sentido de las tecnologías y las pedagogías emergentes, ha significado una renovación cultural en el aprendizaje, a mediante el cultivo de la imaginación para un mundo en continua transformación (Thomas & Brown, 2011). En ese decurso, el BL ha significado, siguiendo a Veletsianos (2010), un encuentro entre “nuevas” y “viejas” tecnologías emergentes, propiamente, entre las sesiones presenciales con las clases virtuales o *e-learning*, cuyas aproximaciones conllevan a evoluciones con ciclos de sobre-expectación y, con una creciente potencialidad disruptiva. Una realidad presente en la

práctica educativa del BL, situación que referimos como singularidades que responde a los contextos donde se desarrollan.

Sobre el BL en Perú, se puede encontrar estudios emergentes, básicamente, como experiencias individuales e institucionales, más no como parte de una política pública en educación. La modalidad configura un espacio concreto de conocimiento que amerita el develamiento de las experiencias de intervención, a partir de procesos metódicos que revelen sus avances y limitaciones, los factores relevantes, entre otras consideraciones. Se trata, propiamente, de comprender los efectos del entorno, tanto como las tendencias predominantes (Turpo-Gebera & Hurtado, 2019; Turpo-Gebera & García-Peñalvo, 2019; Turpo-Gebera et al., 2020). De otro lado, se busca evidenciar los énfasis investigativos, los escenarios de oportunidad y hallazgos más resaltantes (Duarte et al., 2018; De Filippo & Fernández, 2002).

Los acercamientos realizados sobre el BL en Perú permiten su identificación como campo emergente de investigación, acreditando las áreas de conocimiento desarrolladas, las distancias y preeminencias tecnológicas, los modelos formativos con sus peculiaridades (Turpo-Gebera et al., 2020). El estudio hace evidente la amplia presencia del BL en el contexto de la educación universitaria, y la escasa consideración en los niveles de la educación básica. Su desarrollo como modalidad normalizada es saliente, revela su adopción y reconocimiento como oportunidad formativa, en correspondencia con las exigencias sociales y educativas (Gonzales & Mauricio, 2006).

El BL ha configurado en Perú espacios significativos para diversos aprendizajes con sustanciales resultados, siguiendo “diferentes caminos, pero la misma meta” (Vassallo & Chiyong, 2020, p. 40). En esa línea, Gonzales (2019) resalta que los estímulos (insignias digitales) en BL, fomentan la participación en las actividades académicas virtuales; aunque los rendimientos académicos no resulten significativos. Para Silva (2017), la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del BL suscita mejores aprendizajes. Los trabajos referidos y otros retratan el potencial y la validez del BL como modalidad formadora (García-Ruiz et al., 2018), así como las múltiples posibilidades de su consideración con objeto de estudio. Propiamente, las oportunidades de aprendizaje afirmadas por el BL, tornan a la modalidad como objeto de estudio deseable.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En la línea de instituir el sentido de la investigación, se plantearon interrogantes que explican y demarcan el ámbito y las dinámicas de aproximación a la comprensión del BL en Perú.

1. ¿Cómo han evolucionado los campos de conocimiento sobre el BL, desde las investigaciones realizadas en las universidades peruanas?
2. ¿Qué orientaciones metodológicas se han asumido en el estudio del BL, considerando la producción científica de las universidades peruanas?
3. ¿Cómo inciden las interacciones didácticas en la construcción del conocimiento en entornos BL, desde el análisis de un curso concluido?

Las respuestas resaltan su carácter contextualizado, de aproximación a sus trayectorias, desde la indagación de la producción científica focalizada

en las universidades. De ese modo, las dos preguntas iniciales contribuyen a evidenciar el panorama de los campos y subcampos de conocimiento y los esquemas metodológicos con que se realizan las investigaciones universitarias sobre el BL. En esencia, se busca comprender su dinámica evolutiva, identificando sus orientaciones y aspectos configurantes.

La indagación sobre las interacciones didácticas que aportan al aprendizaje, planteado en la tercera pregunta, responde al análisis sobre el proceso formativo, a partir de la práctica educativa del BL, permitiendo reconocer los patrones de interacción presencial y virtual que favorecen al logro de los resultados educativos. En esa medida, se evalúa las intervenciones que en mejor grado aportan a la construcción del conocimiento, o más concretamente, al aprendizaje.

1.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Dado la naturaleza de la problemática abordada, se propone reconocer los procesos evolutivos asociados al desarrollo del BL en el contexto peruano, a partir de la revisión sistemática de la producción científica, así como el análisis de su práctica educativa, a partir de una experiencia formativa concreta, que aportaría a la comprensión de su singularidad.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Por las características de las investigaciones, de revisión de tesis y del análisis de la práctica educativa en el BL, se planteó el desarrollo de tres estudios, cuyos objetivos son los siguientes:

Estudio 1: Determinar la dinámica de evolución de los campos de conocimiento del BL, a partir de la revisión sistemática de las tesis sustentadas en las universidades peruanas.

Estudio 2: Reconocer las orientaciones metodológicas de las investigaciones sobre el BL, desde la revisión de las investigaciones universitarias.

Estudio 3: Explicar la incidencia de las interacciones didácticas en el aprendizaje o construcción del conocimiento, en entornos BL, considerando los foros virtuales y las sesiones presenciales de un curso formativo.

El alcance conjunto de los objetivos de investigación evidenciaría las dinámicas particulares que subyacen a las investigaciones sobre el BL en las universidades peruanas. Es decir, el panorama de avance y posibilidades del BL, así como las perspectivas de desarrollo de la práctica educativa, considerando las interacciones propiciadas en el aprendizaje.

1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La exploración del BL en función al contexto donde se desarrollan las experiencias formativas, expresa, a su vez, curiosidad y desafío. Ambas posibilidades, acercan intuitivamente a un conocimiento inexplorado o escasamente investigado, que lo hace atractivo; pero, también, confuso por el quehacer científico que supone contrastarlo con el conocimiento global. En esa perspectiva, abordar su conocimiento, posibilitara explicitar los propósitos, estructuras, programas e instancias que emergen en respuesta a los desarrollos singulares. El estudio permite, además, situar su evolución respecto a los desarrollos globales del BL, considerando las transformaciones de las instituciones universitarias (Garrison & Kanuka, 2004), como los

compromisos con los valores y principios tradicionales y las resistencias ante los planes organizacionales.

La implementación del BL precisa de un alineamiento de las metas institucionales con una infraestructura confiable y sólida (Moskal et al., 2013). Esta no es la realidad de las experiencias que se desarrollan en Perú, donde los compromisos institucionales, los recursos de vanguardia, un profesorado capacitado, estudiantado motivado y otras estructuras de apoyo no han sido estimados debidamente. Muy a pesar que son componentes fundamentales de las políticas de impacto que mejoran los rendimientos del BL. Se obvia así, que en conjunto, constituyen un ciclo iterativo de mejora continua de la calidad, basada en la adecuada planificación estratégica, y que las universidades deberían asumir para lograr las condiciones de calidad.

Los últimos tiempos han sido significativos para la implementación del BL, así como para la investigación de sus procesos pedagógicos y la mejora en los logros de aprendizaje; pero, escasamente de las políticas institucionales. Investigar sobre ellas es un deber inexcusable para guiar el cambio y la adopción de estrategias favorables (Graham et al, 2013). Dirigir esfuerzos en esa dirección, pasa por la realización de estudios focalizados que puedan guiar a las administraciones locales y, en específico, a las universidades, para una oportuna toma de decisiones. La resonancia del BL debe inducir al alineamiento del contexto con las metas y objetivos institucionales, a fin de intervenir en coherencia con la capacidad organizativa (Moskal et al., 2013).

El desarrollo de capacidades operativa para la adopción plena del BL, requiere de evaluar las etapas de su implementación, que van desde la concientización y exploración, la adopción e implementación temprana y subsecuentemente, la maduración, implementación y crecimiento (Graham et al., 2013). Hoy, las universidades tienen en el BL un pilar básico para sus actividades formativas, dada la versatilidad de cambio del servicio educativo, hasta situarla en una dimensión global. En ese contexto, la creación de una cultura de trabajo en el BL contribuye al desarrollo institucional, por tanto, responde a su contexto (Dziuban et al., 2011). En ese sentido, demanda la inversión adecuada de recursos, acompañada de una evaluación efectiva del proceso, para que facilite decisiones a todo nivel, fundamentalmente, en los planos político y educativo.

1.6. METODOLOGÍA

Estudio 1: Productividad científica sobre el BL en Perú, desde las tesis universitarias

La aproximación al conocimiento sobre la productividad científica del BL en el Perú, siguió la metodología de la Revisión Sistemática de Literatura o SLR (*Systematic Literature Review*), propuesta por Kitchenham (2004). Dicha propuesta permitió identificar, evaluar, interpretar y sintetizar aspectos relevantes del BL, desde el estudio de los informes de tesis, tanto de pregrado como de posgrado, sustentados o defendidos en las universidades peruanas.

El proceso de construcción del conocimiento científico sobre el BL generado con el SLR resultó riguroso y objetivo, proporcionando información para el análisis selectivo y crítico, así como para la organización unitaria y de

conjunto (Guirao-Goris et al.; 2008; Ramos et al., 2003). El procedimiento seguido combinó el análisis y la síntesis, como acciones inherentes a los estudios bibliométricos de la productividad científica (García-Peñalvo, 2017).

Estudio 2: Orientaciones metodológicas en los estudios sobre el BL en universidades peruanas

El reconocimiento de las metodologías usadas en los estudios sobre el BL en las tesis universitarias, se facilitó a partir de la definición de los criterios de recuperación de la información contenida en el Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI) de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU): <http://renati.sunedu.gob.pe/>, las mismas que fueron definidas también para el Estudio1. La selección de los informes de tesis considero los siguientes criterios de inclusión:

- Términos de búsqueda: “*Blended Learning*” y “semipresencial”.
- Temporalidad de la producción de los informes de tesis: 2007-2018 (2007 corresponde a la primera tesis digitalizada en Perú y 2018 al corte asumido para el estudio).
- Acceso irrestricto a los informes de tesis.
- Informes de tesis de naturaleza empírica.

Y como criterios de exclusión:

- Informes de planes de mejora/negocio/innovación/ensayos (no tesis).

El total de la muestra estuvo constituida por 35 informes de tesis sobre BL (Anexo 1), se siguió el esquema PRISMA), empleado en varios estudios (Ramírez- Montoya & García-Peñalvo, 2018). La información recuperada fue

utilizada en ambos estudios y se realizó durante los meses de junio a setiembre de 2019.

Figura 1. Secuencia analítica de determinación de la muestra de estudio (informes de tesis sobre BL)

IDENTIFICACIÓN	SELECCIÓN	ELEGIBLES	INCLUIDAS
Total de informes de tesis recuperados de RENATI: 60	Total de te informes de tesis de acceso restringido: 9	Total de informes de tesis analizadas y con acceso completo: 43	Total de informes de tesis incluidas den la revisión: 35
	Total de informes de tesis embargados: 6	Total de tesis excluidas por no corresponder con los criterios: 8	
	Total de informes de tesis con error en la URL: 1	- Monográficos/ Ensayos: 0	
	Total de informes de tesis con archivo incorrecto: 1	- Planes de mejora/innovación/ negocios: 4	
		- Objeto y/o contexto no pertinente: 3	

Fuente: Elaboración propia

Determinada la muestra de estudio (35 informes de tesis), se organizó la información, considerando las matrices adjuntas (Tabla 1 y Tabla 2), diseñadas en función a las preguntas de investigación:

Tabla 1. Matriz de demarcación de la información extraída (Estudio 1)

N°	Universidad de presentación de la tesis	Año de sustentación de la tesis	Título y/o grado académico obtenido	Campo de estudio abordado	Sub-campo de estudios	Hallazgos y/o resultados

La información sistematizada en la Tabla 1 permitio explorar la evolución, tendencias y campos de desarrollo de los estudios sobre el BL, así como las proximidades o distancias con los modelos de otras latitudes.

Tabla 2. Matriz de demarcación de la información extraída (Estudio 2)

N°	Denominación del capítulo metodológico	Enfoque de investigación	Diseños de investigación	Sujetos de los estudios	Técnica de recolección de datos	Instrumentos de medición

A partir de los datos organizados en la Tabla 2, se definió las orientaciones metodológicas predominantes en las investigaciones universitarias sobre el BL.

Estudio 3: Interacciones didácticas y construcción del conocimiento en la práctica del BL

La investigación se orientó a comprender las interacciones didácticas en la construcción del conocimiento, construidas en la práctica educativa del BL. Un proceso que comprende: i) cómo se hace, “modo en el que se organiza la interacción entre alumnos, profesores y tareas (qué *patrones de discurso* y *estructuras de participación*)” (Sánchez et al., 2008, pp. 96-97), ii) qué se hace, “desvelar cuál es el contenido instruccional generado durante la interacción” (p. 102), y iii) quién lo hace, “nivel de responsabilidad asumido por los estudiantes en la elaboración del contenido” (p. 103).

Para el análisis de la práctica educativa, se analizó el desarrollo de una asignatura en BL (Gestión Educativa I), con 26 estudiantes de postgrado (10 varones y 16 mujeres), 38% y 62%, respectivamente. Los participantes de la formación fueron seleccionados por su condición de docentes de educación básica y como aspirantes a ocupar un puesto directivo. La asignatura se desarrolló en seis semanas, de dos horas semanales (una hora presencial y otra virtual). Las sesiones presenciales se organizaron en dos clases magistrales, una de tutoría colectiva y otra de tutoría personalizada. En tanto que, las sesiones virtuales se desarrollaron a través de foros virtuales (2 foros calificados, uno por cada unidad curricular); incluyo, tareas calificadas

quincenalmente, videos y audios compartidos a través de la plataforma Moodle.

Los diálogos de la clases presenciales se grabaron y transcribieron (Anexo 2), previa autorización de los participantes; además, se recuperaron los discursos de los foros virtuales (Anexo 3). Los textos transcritos y organizados formaron el *corpus* de análisis discursivo de la práctica educativa. Para evaluar las interacciones didácticas de los escenarios que componen el BL, se consideró las unidades curriculares desarrolladas en la asignatura. Las unidades, a su vez, se dividieron en sesiones de clases y, estas, en actividades didácticas. En cada actividad se integran episodios independientes de clase, como “unidades aún más concretas integradas por conjuntos de acciones que tienen un objetivo reconocido” (Sánchez et al., 2008, p. 98).

En concreto, los episodios conformaron las unidades específicas del análisis, las mismas que “se descomponen en ciclos de interacción, que conforman la unidad comunicativa más elemental del análisis” (Sánchez et al., 2008, p. 241), es decir, los textos se dividieron y organizaron de acuerdo a las dimensiones de la práctica educativa y tipos de episodios de clase. Para la organización de la información se estructuró una Ficha de Análisis de la Práctica Educativa del BL (FAPE-BL), que posibilitó la ordenación de los episodios de clase reconocidos. En su construcción, se recurrió a los aportes de una diversidad de autores que contribuyeron a identificar los procesos de la construcción del conocimiento (Badia et al., 2010; García-Cabrero &

Pineda, 2010; Sánchez et al., 2008; Torres-Gordillo & Perera-Rodríguez, 2015), en los entornos BL.

Considerando los aportes de los autores citados, se instituyó una secuencia de organización de la construcción del conocimiento en el BL, constituida por cinco fases:

- i) Activación de Conocimientos Previos (ACP), proceso de movilización del contenido almacenado y recuperado o retrotraído al presente, a fin de entender, asimilar e interpretar los nuevos conocimientos.
- ii) Búsqueda de Información Relevante (BIR), supone una adquisición de aprendizaje basada en información previamente seleccionada, a partir de los cuales, se establecen relaciones sustantivas.
- iii) Vinculación de lo Nuevo con lo Dado (VND), composición de una estructura de aprehensión cognitiva reconstituida, que posibilita la atribución de significados susceptibles de ser representados.
- iv) Integración-Construcción del Conocimiento (ICC), luego de la integración de lo nuevo a lo dado, se está en capacidad de formular un modelo mental que conlleve a un aprendizaje significativo.
- v) Representación del Conocimiento Adquirido (RCA), la construcción del nuevo conocimiento y su incorporación conlleva a representaciones que revelan la apropiación del aprendizaje.

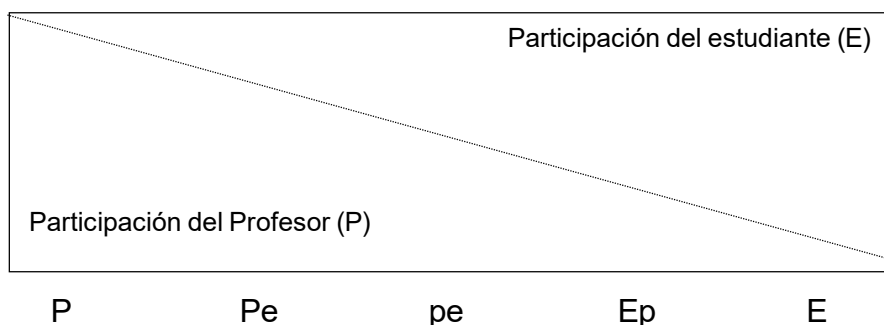
Dentro de la secuencia de construcción del conocimiento en el BL se configuran contenidos de distinta jerárquica, es decir, con diferentes niveles de importancia. Entre estas se tiene:

- i) Ideas primarias (IP) o de primer nivel, son aquellas que permiten el establecimiento de relaciones entre dos o más conceptos. Representa a las ideas o aprendizajes de más alta importancia. Su sentido es inclusivo, en tanto, subsumen a otras ideas, puesto que no siempre se definen en un solo momento, sino que requieren de varias instancias de generación. Aparecen al inicio de la expresión o como lo más resaltante, planteando la visión o panorama conceptual de lo que se quiere transmitir como significativo.
- ii) Ideas secundarias (IS) o de segundo nivel, por lo general, devienen de las IP, ya sea ampliando o complementado lo expresado, como especificaciones o aplicaciones de lo sustancialmente relevante. En su desarrollo se manifiestan como argumentos que, posibilitan comparar, reiterar, enunciar hechos, etc.
- iii) Otras ideas (OI), estas, se desprenden de las IS, y casi siempre responden a casuísticas, anécdotas, etc. que permiten la comprensión de los contenidos compartidos.

El esquema organizativo del BL, prevé el grado de participación de los sujetos educativos (docente-discentes), es decir, quién propicia la elaboración del contenido o construcción del conocimiento. Básicamente, en quién recae la responsabilidad del aprendizaje, desde la elaboración del contenido que se hace público, tanto en los foros como en las clases presenciales.

La escala de a continuación sitúa las distintas escalas de participación, a partir de las ayudas suministradas, las mismas que aportan al develamiento del sentido colaborativo, ampliamente manifiesto en el BL.

Figura 2. Nivel de participación de los sujetos educativos en el BL



- P:** El contenido público es elaborado exclusivamente por el profesor.
- Pe:** El contenido público es elaborado conjuntamente, pero con mayor contribución del profesor.
- pe:** El contenido público es elaborado conjuntamente y ambos participantes contribuyen de forma similar.
- Ep:** El contenido público es elaborado conjuntamente pero con una mayor contribución del estudiante.
- E:** El contenido público es elaborado exclusivamente por el estudiante

Fuente. Adaptado de Sánchez et al. (2008)

La sistematización de la información transcrita de las clases presenciales y de la recuperada de los foros virtuales se hizo a través de la Tabla 3, la misma que posibilitó la descripción y análisis de la práctica educativa del BL, en específico, de las sesiones desarrolladas en la asignatura evaluada.

Tabla 3. Ficha de Análisis de la Práctica Educativa del BL (FAPE-BL) (Estudio 3)

ENTORNO (P/V)	INTERACCIÓN DIDACTICA	CONTENIDO ELABORADO	NI	NP
	E: Activación de Conocimientos Previos (ACP)			
	E: Búsqueda de Información Relevante (BIR)			
	E: Vinculación de Lo Nuevo con Lo Dado (VND)			
	E: Integración-Construcción del Conocimiento (ICC)			
	E: Representación del Conocimiento Adquirido (RCA)			

E: Episodios de la secuencia de organización del contenido (Cómo se hace)

NI: Nivel de importancia de las ideas (Qué se hace)

NP. Nivel de participación del docente-discente (Quién hace)

Entorno: Presencial (P) y Virtual (V)

El planteamiento del capítulo sitúa al BL como objeto de estudio en Perú. En ese sentido, se revisan las características que definen su universalidad como modalidad normalizada, centrándose en su factibilidad y adecuación a los contextos. Se revisa, también, sobre su significativa injerencia en el logro de los objetivos educacionales. Desde esa perspectiva, se proponen dos estudios documentales de revisión de literatura. En esa perspectiva, se recurre a la descripción y análisis de las dinámicas de su evolución en el contexto peruano, a partir de la SRL; en concreto, de la revisión de los informes de tesis defendidos en las universidades peruanas. A partir de la información sistematizada, se trata de determinar la productividad científica en torno al BL, así como las tendencias teóricas y metodológicas predominantes, tanto como la relevancia de sus hallazgos.

En un siguiente abordaje, un tercer estudio de carácter empírico, se prevé el análisis del desarrollo de una asignatura basada en el BL, a partir de la información recuperada, se indagará sobre la incidencia de las interacciones didácticas en la construcción del conocimiento o aprendizaje. Con los resultados de los estudios, se espera determinar las características y procesos que definen el nivel de desarrollo alcanzado y sus vinculaciones con los procesos formativos del BL.

CAPÍTULO II:

Contexto (Latinoamericano) del Blended Learning en la sociedad de la información

*“... la Sociedad de la Información conlleva el riesgo de alejar a la humanidad de la aspiración de construir sociedades que aprenden”
(Torres, 2006).*

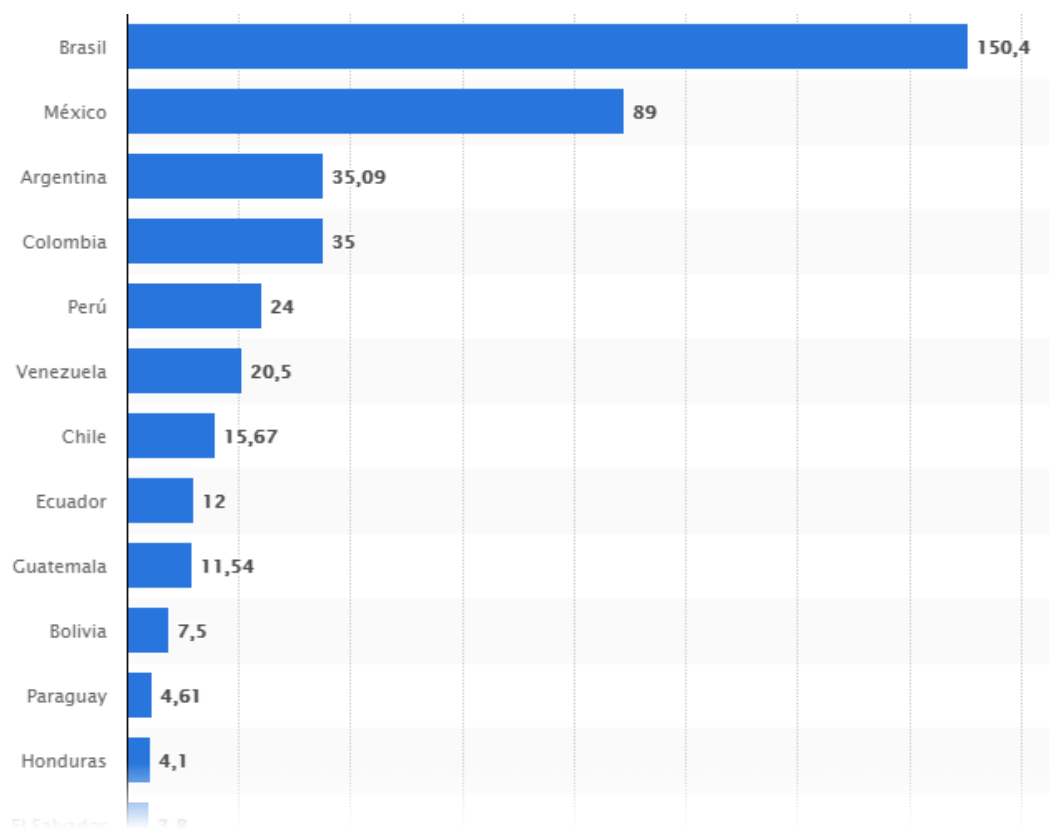
2.1. PARADIGMAS DE FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (LATINOAMERICANA)

La sociedad de la información encarna una cuestión significativa de las agendas políticas de los países del mundo, por los beneficios y oportunidades que suscitan las Tecnologías de la Información y Comunicación. Representan también, el medio providencial para crear y divulgar la información, modificando nuestra percepción del tiempo y espacio. La opción por el paradigma de la sociedad de la información, y no sociedad del conocimiento, se relaciona con el grado de desarrollo de la sociedad, donde la tecnología no es consecuencia del desarrollo, sino uno de sus motores, una herramienta de desarrollo (CEPAL, 2003); donde ya no bastará con estar alfabetizados en la cultura letrada; puesto que habrá que estarlo también, en un tipo particular de cultura letrada, la de los textos electrónicos. Estar alfabetizados en este contexto, involucra –ser competentes– en las tecnologías digitales, en los lenguajes audiovisuales, en el manejo de la información, etc. (Coll, 2005).

La sociedad en la era de la información, para Castells (2002), se apoya en “su sentido más amplio, es decir como comunicación de conocimiento”, una implicación crucial que moviliza a las organizaciones sociales hacia la generación, procesamiento y transmisión como fuente fundamental de productividad y poder. En los contextos latinoamericanos, la información ha inducido “el despliegue y la incorporación de las tecnologías digitales en las economías y sociedades de América Latina y el Caribe” (CEPAL, 2016, p. 11), representando un hecho espectacular. Un proceso intensificado desde el 2003

y que se extiende, en términos de la cobertura, en su uso por la población latinoamericana.

Figura 3. Número de usuarios de internet por país en América Latina en 2020



Fuente: Statista, 2020

En Latinoamérica, el 71.5% de la población tiene acceso a Internet, superando al promedio mundial actual de 62%, según el informe de Internet World Stats y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Norteamérica, con 90,3% de penetración y Europa, con 87,2%, son las regiones con mayores cifras. La Figura 3 muestra que en la región existen sociedades que están próximos a alcanzar la universalización del servicio digital (Brasil y México), mientras que otros presentan rezagos considerables (Paraguay y Honduras). Perú se situaría en un consumo medio alto, al contar

con un 72% de la población con acceso a Internet (aproximadamente 24 de 33 millones de habitantes). Pero, no es suficiente el acceso (primera brecha digital), requiere, también, de las capacidades para su uso (segunda brecha digital): Las carencias determinan diferencias que la CEPAL (2002) reconoce como un problema fundamental, para “evitar la brecha entre los informatizados y los que sufren de “invisibilidad electrónica” (p. 24). Una dinámica que sitúa a América Latina y el Caribe (ALyC) (54%) por debajo del promedio de la OCDE (77%) (Prats & Puig, 2018).

Sendas declaraciones y cumbres mundiales resaltan el valor de la información en la configuración de las sociedades. La Declaración de Principios de la Primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) (ONU, 2003), en la Resolución "Agenda Conectar 2020" y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU (2015), afirman que los países asumieron a las TIC junto a Internet, como herramientas y dispositivos para impulsar el desarrollo económico, político y social. Algunos países han incluido dichos compromisos en sus cartas constitucionales, como Venezuela (ANC, 1999), otros implementaron políticas públicas como, CEIBAL (Uruguay), Conectar Igualdad (Argentina), Vive Digital (Colombia), Plan Nacional de Lenguajes Digitales (Chile), Conecta (Brasil), entre otros. Y en Perú, la política de Una Computadora por Niño (UCN). Sin embargo, tales planes no estuvieron exentas de fracasos y dificultades, situaciones evidentes que resultan de comparan sus avances entre ellos, las misma que se amplía más aún, al contrastarlos con los países industrializados (Europa, USA).

En los países de la región latinoamericana, el desarrollo promovido por la sociedad de la información integra un conjunto de procesos, interrelaciones y búsquedas articuladas en la propagación, acumulación e identificación de datos. Una dinámica posibilitada por las TIC, especialmente, por Internet, reconocido “como un producto: tiene procesos y costos de producción y puede ser utilizada ‘en bruto’ o ser integrada a otros procesos” (Sutz, 2004). Las TIC han configurado un ecosistema digital, “basado en la combinación del despliegue de la infraestructura de telecomunicaciones con el desarrollo de las aplicaciones, los contenidos y las plataformas en las que convergen un gran número de bienes y servicios” (Prats & Puig, 2018, p. 2).

La información como insumo para la sociedad se posesiona contundentemente, los entornos cambian y se orientan, básicamente, a la adopción y uso de las TIC, a fin de: “i) promover el acceso a las infraestructuras digitales; ii) desarrollar un mercado innovador, y iii) lograr la adopción y el uso de las TIC por parte de la población” (Prats & Puig, 2018, p. 2). Tales propósitos constituyen objetivos estratégicos que posibilitan la gobernanza de la sociedad de la información. Latinoamérica es una región donde, en promedio, el 27% cuenta con acceso a la cuarta generación de banda ancha móvil (4G). Valor medio que «encubre», la inexistencia de 4G en el Caribe, mientras que en Sudamérica, la cobertura llega al 36%, en Centroamérica, 22%, y en los Países Andinos, al 20% de la población.

En este atenuado ecosistema digital los alineamientos no siempre responden a intereses comunes. Los estados diseñan e implementan mecanismos legales y regulatorios que buscan responder a las demandas del

sector privado y de los consumidores. En ese sentido, promueven políticas de incentivo tecnológico para avanzar en la concreción de los objetivos de potenciación del capital humano y del sector privado en los procesos de cambio tecnológico (Girard, 2004). Una progresión distante de los cánones tradicionales, de hacer que los recursos sean la base sustancial de la asignación de poder; donde el saber, la información, el conocimiento, etc., constituyan la base de acceso a los nuevos espacios de interacción.

La sociedad de la información es el paradigma predominante en ALyC, concepto que entronca con la propuesta de Castells (2002), de sociedad red, donde la globalización económica, forja, esencialmente, redes de conexión entre los agentes económicos. Vinculaciones que privilegian actividades productivas «no nucleares», de carácter local, sin mayor interés fuera del ámbito establecido, por ende, no afrontado por lógicas globales (Sutz, 2004). En esa línea, la situación latinoamericana experimenta asimetrías que impiden su transición al desarrollo económico, donde la información, dada la infraestructura de soporte no ha posibilitado mayores transiciones paradigmáticas, como a la sociedad del conocimiento o del aprendizaje.

En ALyC las rémoras del desarrollo no solo están ancladas en la dependencia a intereses globales, sino también, como efectos de la subordinación a los centros de poder, esencialmente, de carácter local. En algunas regiones latinoamericanas, puedan estar disponibles los accesos a la información, pero sin el fomento de las condiciones para su uso. Pensar en la sociedad de la información es asumir un paradigma socio-político, por su rol en las metamorfosis socioeconómicas; constituyendo un importante activo

social para viabilizar las decisiones claves de la organización (Lapiedra et al., 2011). La información difiere del conocimiento, este último es concebido como producto y creación intelectual, resultante de procesos de decisión (Bell, 1974, 2011). La sociedad de la información fundamenta la sociedad del conocimiento, su conjugación establece un modelo emergente de organización social, sin generalización en la realidad (Mansell & Tremblay (2013).

Dada las tradiciones sociales y los rezagos suscitados por la insuficiencia de infraestructura tecnológica, así como la falencia en las capacidades de transformación, sitúan a ALyC dentro del modelo de sociedad de la información basada en la tradición cibernética, de plataforma tecnológica, de sistemas complejos que ejercen influencias entre sí, y a partir de partes que se conectan. La primacía de tal concepción “si bien contribuyen a entender el alcance de la sociedad de la información, no aportan en nada a la hora de caracterizar las diferencias individuales entre los integrantes de una estructura social” (Ramos & Arévalo, 2018, p. 338). El análisis cibernético no asume la idea de la heterogeneidad y diversidad cultural, social, etc., que caracteriza a Latinoamérica.

La reconfiguración de la sociedad de la información en ALyC requiere de cambios socio-políticos. Demanda intervenciones, no solo como principio estructurador de la modernidad y orientador de los cambios económicos, socioculturales, formativos, etc.; sino, de asumir una visión integral, un marco ecológico que contribuya a la generación del conocimiento. Desde ese hacer, “las formas de organización de la producción de saberes que trae aparejada,

plantea un gran desafío a los países de América Latina, en términos de amenazas y oportunidades” (Albornoz & Alfaraz, 2016, p. 9). Un potencial que aspira desarrollarse en forma de capacidades que generen procesos de difusión y aprendizaje. Una estrategia no asumida plenamente, y que lo sitúa aún, dentro de la concepción cibernética de la sociedad de la información.

El Perú en el contexto latinoamericano de la sociedad de la información, se sostiene sobre una creciente base tecnológica que se edifica, según Telefónica del Perú (2002), como un “estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración pública) para obtener y compartir cualquier información desde cualquier lugar y en la forma que prefiera” (p. 34). Una situación contenida y que subsiste como un permanente deseo. Sin bien, el acceso a Internet crece significativamente, la diversidad geográfica, cultural y social y las brechas de desigualdad, ralentizan el desarrollo nacional, sin embargo, el potencial creativo de la población supervive y afronta las crisis (Manrique, 2005).

Las primeras décadas del siglo XXI abre en Perú la expansión de los soportes tecnológicos de la sociedad de la información. Las TIC e internet mejoran en su evolución y acceso. “El éxito de las cabinas públicas se refleja en las estadísticas de uso de Internet [...], siendo estos los lugares de acceso más utilizados. La expansión de las cabinas públicas fuera de las áreas urbanas también es considerable” (Quinde, 2016, p. 96). Las cabinas subsisten aún, ante una mayor disponibilidad domiciliaria de Internet, pero sin embargo, no garantizan el pleno acceso y desarrollo de capacidades. Las TIC no han logrado constituirse “en un vehículo de transformación y en un

instrumento para el logro de una sociedad más democrática, más justa, más libre y, sobre todo, más integrada” (PCM, 2005, p. 3). Hace falta construir aceleradamente, las nuevas formas de relación entre el sujeto y el objeto, tanto como, los mecanismos de colaboración y de aprender y explicar lo que se aprende (Arias, 2015).

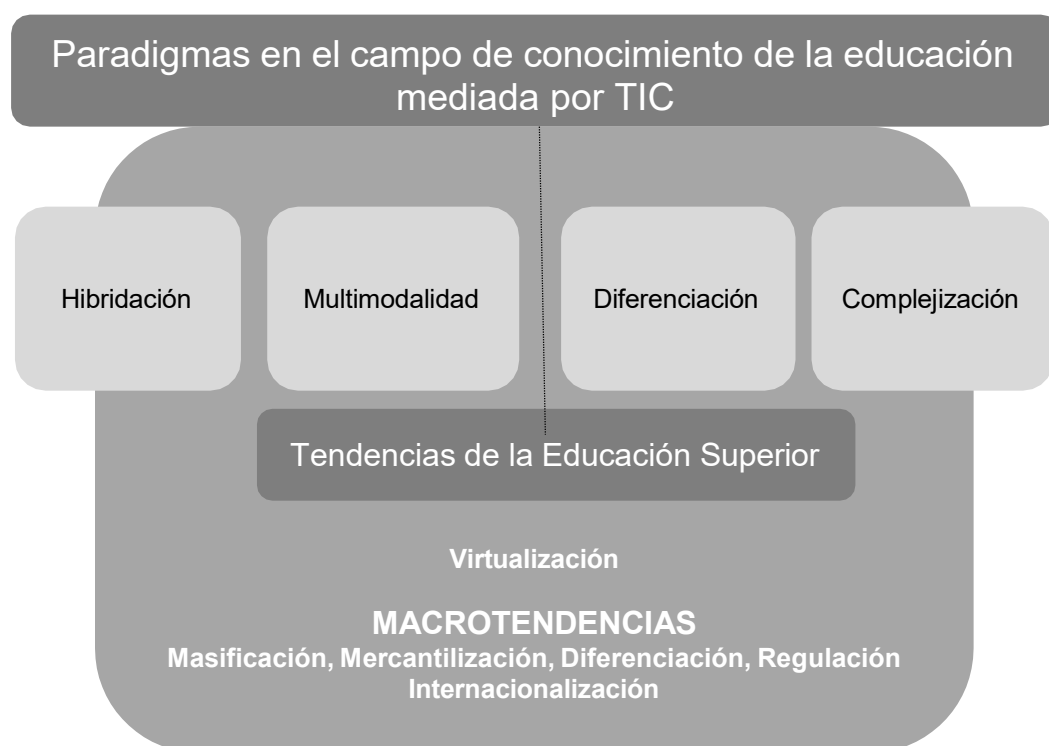
2.2. IMPLICACIONES DE LAS TIC EN EL BLENDED LEARNING

En la sociedad de la información, los medios de comunicación y las TIC ejercen un notable poder sobre la educación y la ciudadanía, representando hoy, una de las innovaciones de mayor trascendencia en la formas de enseñar y aprender. Para la ONU (2018), la educación, la ciencia, la cultura, la tecnología y la capacidad para la innovación, constituyen los mayores desafíos a enfrentar para que las sociedades dispongan de recursos y herramientas para apuntalar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este marco de retos, la educación requiere seguir profundizando su continuo desarrollo, supone avanzar en el aprovechamiento de las TIC como estrategia y metodología para construir la innovación educativa, de procesos transferibles a diferentes contextos, donde adquiera sentido (Zapata-Ros, 2013).

Para entender los cambios en educación y especialmente en el BL, se precisa reconocer la digitalización o virtualización de la sociedad, como producto del “paradigma instrumental (pedagógico-mediático) centrado en la institución escolar, con el paradigma ecosistémico, abierto y orientado al desarrollo tecnocultural, organizado fuera del contexto escolar, con una dinámica promovida por los mismos medios de comunicación digitales” (Chan,

2015, p. 28). La virtualización representa una de las macro-tendencias de la educación superior, Rama (2012) retrata las otras grandes orientaciones (Figura 4). Una dinámica donde conviven con otros paradigmas que caracterizan la expansión global hacia una complejidad creciente, que condiciona los procesos educativos.

Figura 4. Puntos de articulación entre tendencias y paradigmas en el campo de la educación mediada por TIC



Fuente: Chan (2012, p. 26).

La virtualización como macrotendencia en la Educación Superior ha incidido en la Educación a Distancia (EaD), tornándola en digital o virtual; mediando entre las tendencias y paradigmas (García-Peñalvo, 2020). Representa un cambio en las políticas de gestión de la consorciación, estandarización y acreditación. Las tendencias se nutren de los paradigmas que, conforme evolucionan, tienden a la Complejización, fundamentando los

modelos mediados por las TIC. En la Hibridación se funden modelos, recursos y medios, en tanto que en la Multimodalidad prima la concurrencia de una diversidad de medios. La Diferenciación y Complejización suponen distinciones teóricas y metodológicas. Bajo esos paradigmas se afronta la masificación de la educación, la transformación y regulación de los cambios y su transición a la calidad educativa.

Los flujos evolutivos de la educación impulsados por las tecnologías digitales determinan la naturaleza, dinámica y orientación de los cambios tecnopedagógicos (García-Peñalvo, 2021). Las metamorfosis en los procesos educativos, como las transiciones al BL, obedecerían a las políticas de desregulación y el rol e impacto de las TIC. Para Victoria (2012), en la educación mediada tecnológicamente se intersectan las dimensiones política, pedagógica y virtual, “para generar una nueva gobernabilidad educativa en el ciberespacio” (p. 138). En este contexto, observa Chan (2015), la emergencia de una innovación inducida y una innovación de los procesos instituidos, así como otra, que transforma los ecosistemas de conocimiento trascienden los espacios institucionales de la educación superior.

Las tecnologías digitales establecen en la educación una dinámica de fortalecimiento continuo, para que sus esfuerzos se sostengan en interacción permanente con los actores claves que aportan a la construcción del conocimiento, dada la complejidad de entender lo “individual y socialmente, entramándose con otras variables, en donde las universidades no pueden soslayar las necesidades de los recién llegados ni de quienes vuelven a llegar a los estudios superiores” (Medina, 2016, p. 77). En ese quehacer, el

aprendizaje es base para el progreso y desarrollo de la formación continua y permanente, como imperativo ineludible (García-Peñalvo, 2020). La integración tecnopedagógica y, los consiguientes cambios en la educación, generan nuevos escenarios formativos, una diversidad de modalidades, como el *e-learning*, el BL, y otras (Barreto & Iriarte, 2017).

La educación sustentada en las tecnologías digitales, para García-Aretio (2017), suscita un fenómeno disruptivo, de tecnologías o innovaciones que penetran en un producto o servicio para sustituirlo, sobrepasando su aceptación al insertarse y asentarse con satisfacción. Sus progresivas inserciones en la educación responden a la concepción de disrupción, generando diversidad de escenarios formativos, como *e-learning*, *m-learning*, *b-learning*, entre otras, y la renovación de las estrategias pedagógicas (gamificación, *flipped classroom*, *webquest*, etc.). Los modelos dotados de recursos y herramientas tecnológicas renuevan las modalidades tradicionales, promoviendo aprendizajes con un matiz colaborativo, basados en la adopción y adaptación tecnopedagógica, suscitando profunda incidencia en la valoración y expectativas curriculares (Hernández-Martín & Martín de Arriba, 2017).

En las últimas décadas, las emergentes pedagogías que combinan o integran la presencialidad con la virtualidad, es decir, el BL van cristalizando el cambio paradigmático de la educación (Paquienséguy, 2017). En esos contextos, el BL tributa al desarrollo de competencias efectivas que mitigan la exclusión social, disminuyendo las brechas de desigualdad, al generar oportunidades de aprendizaje, distintos a los habituales (Rama & Cevallos,

2015). La educación superior en ALyC experimenta con nuevos escenarios formativos, como el BL, para responder a la masificación, internacionalización y otras tendencias, ajustándose a la demanda y creciente interés por la calidad del servicio educativo, que ha transformado las formas de relacionar y comunicarse.

Los vertiginosos cambios responden a la desmaterialización del proceso formativo, dado la “mayor incorporación de los llamados intangibles, es decir conocimiento e información. Se habla así de una economía del saber” (Tünnermann, 2012, p. 138), dado que la base de su desarrollo, no está en la riqueza de los recursos naturales, sino en la creación de nuevos conocimientos. Por ejemplo, la OECD (Organización para Cooperación y Desarrollo Económico) señala que el 50% de su PIB se basa en conocimientos referidos a la informática, biotecnología, ingeniería genética, microelectrónica, robótica, la industria espacial, entre otros. Tales referencias presionan para que la demanda social en ALyC se oriente a transformar y situar a la educación en la línea del desarrollo, de avanzar hacia la sociedad del conocimiento (OREALC/UNESCO, 2013).

El Perú parece haberse sustraído a las dinámicas del cambio tecnopedagógico, dada las disposiciones de la Ley universitaria 30220, del 2014, al establecer que los estudios a distancia no pueden superar el 50% de créditos del total de la carrera (art. 47); que ha sumido a dichas instituciones en una inercia colectiva, de una lenta renovación tecnológica. Las universidades, si bien recurren a las TIC, expresan “un acercamiento inicial al uso pedagógico de los recursos tecnológicos, [...] básicamente para la

preparación de [clases]. Y para el desarrollo se utilizan las presentaciones en *Power Point*, [...] el uso del video y recursos de la Web 2.0, principalmente” (Chumpitaz & Rivero, 2012, p. 98). Tales usos patentizan una mera reproducción del conocimiento de la cultura sistematizada (Rojas, 2016), sin incitar la inmersión protagónica en las TIC. En síntesis, un desaprovechamiento de las tecnologías en favor de la mejora de los procesos educativos.

La crisis sanitaria provocada por el coronavirus ha desnudado las carencias tecnopedagógicas y ahondado las brechas sociales, mostrando los distanciamientos ante realidades que han asumido más intensamente el uso de las tecnologías digitales (García-Peñalvo et al., 2020). La pandemia representa un cambio disruptor en el funcionamiento educativo, variable y dependiente de, “en primer lugar, de su capacidad para mantenerse activas en sus actividades académicas y, en segundo lugar, de su sostenibilidad financiera” (IESALC, 2020, p. 6). Si bien las instituciones universitarias se adaptan a las nuevas condiciones, parecen atrapadas en una parálisis paradigmática, al mantener esquemas de la enseñanza y aprendizaje presencial. Si bien se adaptan tenuemente, lo hacen sobre tecnologías de primera generación (prensa, radio y televisión) “para mantener la continuidad del proceso educativo, dadas las limitaciones de conectividad a internet de muchos hogares” (Álvarez et al., 2020, p. 22).

Las medidas de emergencia enfrentan a la educación, fundamentalmente, a partir de una formación universitaria basada en el BL, como opción democratizadora del acceso a la educación de calidad, a través

de intensificar el uso de la tecnología. Un desafío que pasa, no solo por un cambio metodológico en la interacción didáctica, sino también, en las políticas nacionales e institucionales sobre las TIC. Aunque de primera instancia y, urgentemente, adaptan “las metodologías utilizadas hasta el momento, para migrar al ambiente virtual” (Moreno-Correa, 2020, p. 14). La aplicación conlleva a la reflexión y a la necesidad formativa en competencias para afrontar los escenarios de una educación remota. De ese modo, se apertura posibilidades para la innovación pedagógica y la gestión académica, básicamente, sobre las nuevas formas de aprender y de relacionarse con nuevas generaciones, distintas a los encuentros presenciales multitudinarios.

En las condiciones de renovación socio-tecnológica, el desarrollo del BL en las sociedades latinoamericanas, siguiendo la predicción de Fainholc (2008a), optarían por logros iluminadores para propuestas formativas no convencionales, “propiciada por los objetivos, contenidos, actividades didácticas y de evaluación planeadas y concurrentemente lideradas por orientaciones tutoriales de profesores formados a tal fin” (p. 104). De ese modo, y dado los avances en la construcción de la sociedad de la información, posibilitaría transferir adaptaciones para la construcción de espacios formativos adecuados y pertinentes. Un escenario favorable para la valoración del BL, desde la gestión colaborativa del conocimiento y del desarrollo de un ecosistema de formación (Álvarez et al., 2011); aunque con ciertas limitaciones en el trabajo en la red, signado por la limitaciones de conectividad que inhiben la posibilidad de un mejor aprovechamiento académico (Cabero & Llorente, 2019).

2.3. NUEVOS ALFABETISMOS (DIGITALES) EN LAS DINÁMICAS PEDAGÓGICAS

La evolución, desarrollo y transcendencia de las TIC genera la necesidad de alfabetizar en el dominio de los nuevos códigos y lenguajes discursivos; formando ciudadanos que enfrenten el contexto social-mediático. Su injerencia provoca situaciones que transforman “no solo la forma de relacionarse con la información y la predisposición para aprender de niños, jóvenes y también adultos, sino también la manera de concebir, representar, evaluar y valorar el conocimiento” (Sancho, 2011, p. 12). Este proceso de cambios forma parte del entramado social, político, etc., donde despliegan las (re)configuraciones de las nuevas formas de enseñar y aprender, lo que supone alfabetizarse en los nuevos lenguajes, posibilitando su aplicación.

La adquisición de las competencias para pensar, negociar y ser capaces de participar críticamente en el contexto de cambios educativos, provocados por las TIC, plantea la exigencia del alfabetizarse digitalmente. Un cambio que de no hacerlo, o mantenerse rezagados, admite, inexorablemente, el riesgo de sucumbir ante nuevos analfabetismos (Coll, 2005). Y por qué alfabetizarse en las TIC, en lo digital. Para Kress (2005), responde a la extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y la escritura a otras formas de representación (en la web), por las diferencias en las estructuras. Alfabetizarse en las TIC provee de capacidades para la gestión del conocimiento (tácito y explícito), y empodera en el uso estratégico de las TIC y la información (Cobo & Pardo, 2007).

En la sociedad de la información el dominio de las e-competencias o competencias tecnológicas apertura las oportunidades para una educación del siglo XXI (Pérez Escoda & Rodríguez-Conde, 2016.). Las tecnologías son herramientas, conceptos, innovaciones y avances potencialmente utilizables en la diversidad de contextos educativos (Veletsianos, 2010). Propiamente, como tecnologías emergentes («nuevas» y «viejas»), que al igual que los organismos en evolución experimentan ciclos de sobreexpectación, al tiempo que resultan potencialmente disruptivas, sin ser completamente comprendidas ni suficientemente investigadas (Veletsianos, 2010). Alfabetizarse en estas tecnologías, va más allá del uso de las TIC, incluye conocimientos y actitudes hacia lo colaborativo, innovación y aprendizaje permanente. Prepara también, para la creación de nuevas ideas en situaciones inéditas y para afrontar contextos complejos.

En el plano educativo se suscitan una serie de discusiones en torno a los usos de las TIC, o más propiamente, de las competencias digitales. Tales competencias emergen como concreción de la alfabetización digital, donde convergen la alfabetización informática, informacional, tecnológica, entre los más frecuentes. El desarrollo de esas competencias en la Sociedad de la Información se funda en la necesidad de adquirir y aprender para desenvolverse en ella. Las estrategias alfabetizadoras se orientan a lograr su inclusión, y que para García (2017), se relacionan con los usos de las TIC en el ejercicio de la ciudadanía, desde la autonomía, trabajo colaborativo, generación de conocimiento e integración social; como capacidades desplegadas para la convivencia social.

La construcción de los entornos educativos basados en las TIC responde a la acción de actualizar el sentido de la formación y el desarrollo de los procesos que conectan con las demandas del siglo XXI. Los paradigmas fundados en los nuevos alfabetismos se dirigen hacia una “comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente en un tipo de experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje” (ORELAC, 2014, p. 34). En este contexto globalizado, la rápida adaptación a las nuevas exigencias es fundamental, para convertirlas en oportunidades de desarrollo de las competencias digitales (Folgado-Fernández et al., 2020), y así, responder a las demandas del mundo laboral y del entorno social.

El estudio de las competencias digitales, como los alfabetismos de hoy, remiten a la complejidad de la interacción con el mundo globalizado, y en concreto a las posibilidades de adaptación a los emergentes entornos formativos, como el BL. La formación “en nuevas competencias adaptadas al impacto de la innovación tecnológica sobre la actividad económica, [constituye un] impacto que se manifiesta no solo en el ámbito profesional sino también en un sentido genérico” (Álvarez et al., 2017, p. 559). La utilización y afianzamiento de las TIC en la educación, aporta a que las competencias digitales respondan a los requerimientos de la sociedad, en un determinado entorno y tiempo (Mezarina et al., 2015). Tales habilidades aportan al logro de las actividades que gestan conocimientos concordantes con el momento, sin restringir la creatividad e innovación (Sicilia et al., 2018).

La alfabetización digital conduce al desarrollo de competencias vitales, vinculadas con las demandas formativas de hoy. El uso de las TIC genera mecanismos de interactividad transformados, distintos a la funcionalidad de la docencia presencial, rompiendo la inercia que los caracterizaba (Levano-Francia et al., 2019). La aprehensión del alfabetismo digital trajo y seguirá generando cambios en la interacción social, esencialmente, en el ámbito educativo, donde el desarrollo de las competencias digitales guarda relación con las propuestas curriculares renovadas, como el BL. Involucra el desarrollo de una amplia cantidad de competencias relacionadas con las tecnologías, y cuya materialización confirma las aptitudes digitales para desenvolverse en la sociedad de la información (García & Martín, 2016).

Figura 5. Competencias del siglo XXI



Fuente. Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s)

El panorama de expectativas abierto por la sociedad de la información exige mayores habilidades para confirmar las aptitudes digitales que induzcan a “estrategias que presenten un grado de innovación en el proceso educativo” (Rangel & Peñaloza, 2013, p. 89). En esa línea de potencialidades, las competencias del siglo XXI se orientan a componer macro-habilidades esenciales que integren capacidades analíticas y comunicativas, junto a las capacidades resolutivas, creativas y de trabajo colaborativo (Figura 5), entre otras, que permitan afrontar los retos de la sociedad actual. El enfoque integrador de capacidades apunta a obtener el máximo aprovechamiento del emergente panorama de la cultura digital (Aguirre et al., 2015).

La sociedad de la información en ALyC discurre entre diversas perspectivas. Para Bauman (2006), constituiría una sociedad líquida, de aparente rupturas institucionales y estructuras prefijadas, un proceso lento, donde perviven los patrones tradicionales, aunque de modo conflictivo y disimuladamente toman preeminencia los cambios (Meliante, 2019). Según Castells (2006), sería una sociedad red, de redes que representan una extensión del poder, como infraestructura esencial para la reestructuración; un esfuerzo latente, dada la diversidad y multiplicidad comunicativa (Andrade, 2010). Dentro de la sociedad de la ignorancia, la crítica a la idealización de los efectos de las TIC (Brey et al., 2009), remite a la pervivencia de la desigualdad social, dada la obsolescencia cognitiva y rezago tecnológico (Didriksson, 2015).

Los matices del devenir social de ALyC, en el presente, evidencian la necesidad de la convergencia en un vector común: alfabetización

informativa de la población para afrontar las demandas de la digitalización. Involucra seguir formándose a lo largo de la vida y de socializar en los sistemas socio-tecnológicos emergentes. Implica construir un modelo educativo por competencias, con: i) disposición a desarrollar actitudes que canalicen destrezas, de modo eficaz y eficiente, con técnicas y herramientas adecuadas; ii) capacidades concordantes con la interactividad, para el empoderamiento en la virtualización de los procesos de aprendizaje (Marzal & Cruz, 2018). En esencia, gestionar campos de acción, más allá de la gestión tecnológica, y desde el panorama académico (Lissitsa et al., 2017).

El recorrido del devenir de la educación latinoamericana en la sociedad de la información, sobre la base de los niveles de penetración del Internet, y por consiguiente, de las capacidades esenciales para afrontar los desafíos del desarrollo del BL. Si bien se incrementa la conectividad en los países latinoamericanos, se revelan, también, los diferentes grados de apropiación tecnológica, de unos que avanzan raudamente y de otros que subsisten, con extremo rezago y con honda gravitación para su ulterior desarrollo. En Perú, la penetración de internet, en estos tiempos de pandemia, dado el número de usuarios, alrededor de 22 millones (de 33 millones), estaría, en apariencia, en mejor predisposición para la integración de las tecnologías digitales en sus procesos educativos, como el BL; más, las brechas al interior del territorio nacional, retratan las profundas diferencias, entre el medio rural y urbano, y entre lo urbano y lo urbano marginal. Los contrastes signados por las desigualdades y exclusiones socio-económicas y educativas inhiben significativamente el logro de las competencias para el mundo de hoy.

En ese contexto de inequidades socio-tecnológicas y de confinamiento sanitario, el BL representa una opción válida para los avances en educación, de extender sus potencialidades a diversos contextos y sujetos. Su adopción y desarrollo involucra sumarse a las tendencias de virtualización que sustentan los procesos educativos; representando una posibilidad de masificación y transformación determinada por las intervenciones políticas y pedagógicas. En esa perspectiva, el BL demanda de un amplia proactividad para renovarse y resituar los modelos formativos predominantes, avanzando hacia usos que promuevan formas alternas de construcción y apropiación del conocimiento. Un proceso que demanda de nuevas alfabetizaciones, fundamentalmente, de naturaleza digital o virtual, las mismas que cambian las formas de relacionamiento educativo, y que por ende, prescriben nuevas formas de enseñar y aprender.

CAPÍTULO III:

Blended Learning:

modalidad normalizada

“En consecuencia, nos encontramos ante un panorama presente y futuro en el que el blended learning comienza a ser una modalidad de enseñanza “normalizada”, con sus peculiaridades específicas y su potencialidad “sui generis” (García-Ruiz, Aguaded & Bartolomé-Pina, 2018).

3.1. ¿ES EL BLENDED LEARNING UNA MODALIDAD NORMALIZADA?

Desde hace unos años, el BL ha cobrado relevante importancia en los procesos formativos como modalidad educativa. Una dinámica que va desde la aceptación de su significado, hasta su plena implementación y evolución.

Se plantean cuatro diferentes posibilidades de organización:

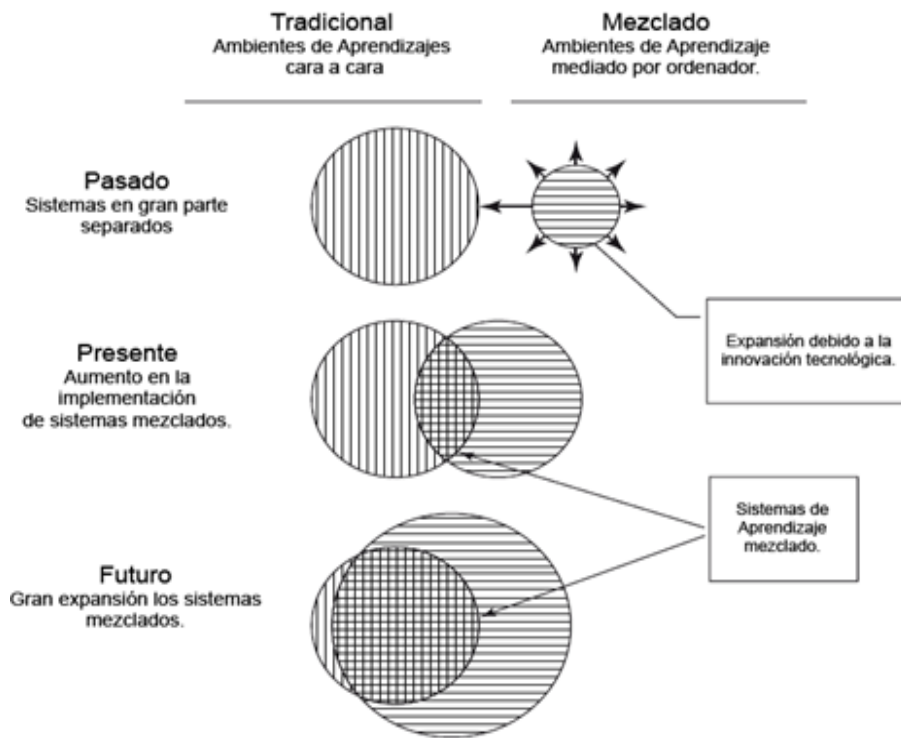
- Combinación de varias tecnologías basadas en Internet.
- Mezcla de diferentes concepciones pedagógicas.
- Mezcla de tecnologías aplicadas a la educación e instrucción presencial tradicional.
- Combinación de tecnologías educacionales con las actividades laborales de los aprendices (Driscoll & Tomiak, 2007).

Los escenarios promovidos por las TIC están produciendo una serie de cambios en la interacción humana y social, erigiendo formas de vinculación con los sujetos, procesos y espacios de interacción. Una de las innovaciones que se consolida como modalidad formativa es el BL, entendida como combinación de múltiples medios que se complementan (Singh, 2003), de enfoques pedagógicos sostenidos en la colaboración y tutoría (Trapp, 2006), y de métodos de enseñanza y entornos de aprendizaje en línea y presencial (Chen, 2009). El BL evoluciona de la combinación a la integración reflexiva de experiencias de aprendizaje presenciales con las virtuales; así como con los sistemas de gestión de aprendizaje en línea (Garrison & Kanuka, 2004; Sen 2011). Los giros paradigmáticos propician adaptaciones de mejora del proceso formativo (Gros & García-Peñalvo, 2016).

En la perspectiva de continuidad evolutiva de las concepciones de combinación y de integración del BL, Graham (2005) lo define como la convergencia de dos tipos de ambientes arquetípicos, del *face to face* con el *e-learning*, de entornos concebidos como separados, debidos a los métodos y medios que utilizan y, además, dirigidos a auditorios con necesidades e interés distintos. La proyección de Graham (2007), trasciende la integración de escenarios (Figura 6), consintiendo aproximarse al conocimiento con seguridad y confianza, y con un sentido de continuidad y de extensión. Según García-Aretio (2018), la “convergencia, la confluencia, entre las metodologías y recursos de los sistemas educativos presenciales y a distancia está siendo hoy una realidad” (p. 9). Plantear la convergencia en el BL constituye, más que un flujo renovador, representa la concurrencia de los recursos formativos hacia un mismo propósito, para propiciar la continuidad indistinguible entre los escenarios virtuales y presenciales (Turpo-Gebera, 2013).

La dinámica evolutiva del BL, como señala García-Aretio (2018), no es reciente, tiene historia. Las “mezclas y combinaciones de métodos y recursos, ya se venían realizando por parte de las primeras universidades a distancia con el apoyo de las tutorías presenciales, mucho antes de la llegada de las tecnologías digitales” (p. 9). La oferta de determinados programas y asignaturas atestiguan las transiciones progresivas del BL, haciendo evidente su consolidación con “nuevos recursos tecnológicos e innovadoras propuestas metodológicas, superando obstáculos y avanzando en nuevas posibilidades que garantizan la calidad de la educación semipresencial” (García-Ruiz et al., 2018, p. 25).

Figura 6. Convergencia progresiva del BL



Fuente. (Graham, 2007).

El recorrido sobre la génesis evolutiva del BL confirma su rápida y continua inserción y renovación en el contexto educativo, en los diversos confines del mundo. Supone también, un constante esfuerzo de adaptación para generar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y pertinentes que consolidan la continuidad y vigencia del BL como modalidad “normalizada” (García-Ruiz et al., 2017). De ese modo, se admite su adopción e implementación en los escenarios formativos. El BL facilita, cada vez, más oportunidades para el aprendizaje, al igual que, la interactividad colaborativa, el uso intensivo de la tecnología, entre otras potencialidades (Aleksić & Ivanović, 2013; Castro-Rodríguez & Lara-Verástegui, 2018).

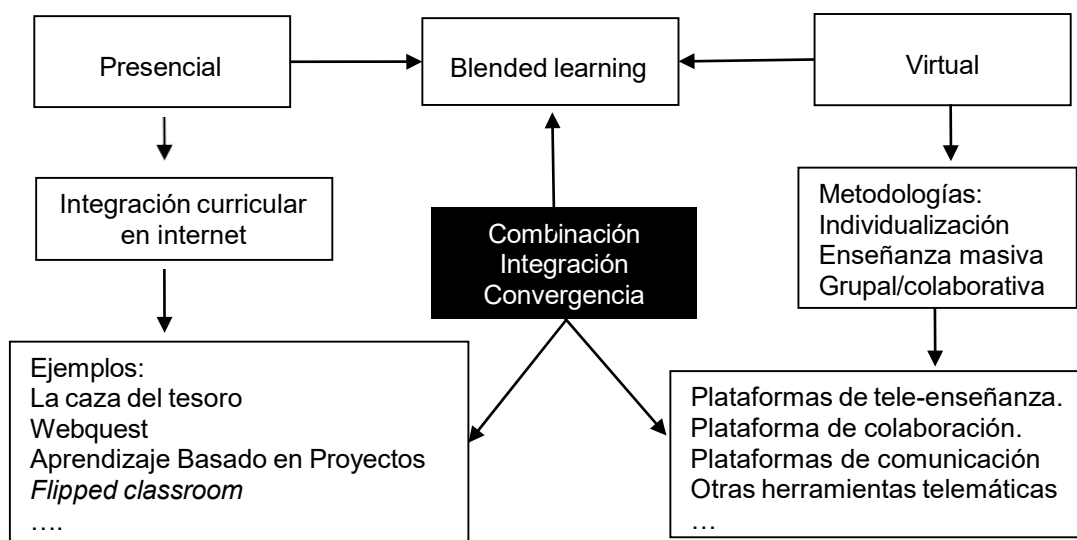
El curso y decurso del BL expresa la conexión sinérgica de mundos “separados” artefactualmente, y hacen que fluya en diferentes plataformas, compartiendo recursos, espacios, procesos, etc., fortaleciendo la relación mediada entre docentes y discentes (García-Peñalvo, 2015), hacia aprendizajes más activos, adaptados y en un contexto didáctico flexible y personalizado. Para Güzer y Caner (2014), se perciben como promotoras de procesos formativos benéficos, colaborativos, flexibles y motivadores, de “nuevas formas de enseñar y aprender más allá de las coordenadas espacio-temporales” (Bartolomé-Pina et al., 2018, p. 33). En esa intención, el BL ha renovado los espacios formativos tradicionales para un uso eficiente de la tecnología (García-Aretio & Ruiz, 2010), propiciando una intensa interacción social y la generación de sentimientos positivos al lograr mayor eficacia en la resolución de problemas (Smyth et al., 2012).

En esencia, la emergencia de nuevos dispositivos de aprendizaje, como la realidad aumentada, las renovadas estrategias formativas, etc., hacen que el BL discorra hacia nuevos escenarios, que implicaría una nueva visión y otras formas de la práctica docente (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018). De ese modo, el BL se expresa intensamente creativa y propensa a la generación de escenarios más realistas, con “ambientes enriquecidos, seguros y controlados” (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018, p. 69), que normalizan sus adaptaciones, siendo consentida para promover aprendizajes más activos y adaptados y aceptada entre los participantes, afirmando que mediante tales estudios consiguen resultados educativos satisfactorios (De Lange et al, 2010).

3.2. ORGANIZACIÓN DEL BLENDED LEARNING

El BL presenta una diversidad de posibilidades de estructuración. Discernir sobre su naturaleza organizacional involucra considerar la dinámica de integración de las TIC en los modelos educativos. En esta modalidad prima el encuentro de la presencialidad y la virtualidad, y cada vez más, sin una plena definición de límites, sino, compartiendo posibilidades de concreción de las metas formativas. En el BL se revela el carácter recurrente de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas, sea compartiendo y/o integrando medios que posibiliten su efectividad (Shannon, 2020); haciendo imprescindible un conocimiento pleno de la estructura organizativa de las modalidades educativas que la componen; a fin de tomar las decisiones pertinentes que viabilicen las actividades formativas.

Figura 7. Modelos de transición formativa del BL



Fuente: adaptado de Predes (2007)

La organización del BL supone asumir decisiones en torno al diseño y desarrollo, no solo sobre los recursos educativos y las consideraciones hacia los componentes (presencial y virtual), sino, esencialmente, al enfoque o

transición evolutiva del BL (Figura 7). Es decir, se trata de optar, ya sea por la combinación, integración o convergencia, como enfoques de planeamiento y desarrollo formativo. En el BL se ajustan, tanto los aspectos conceptuales como prácticos, así como también, se asumen una diversidad de estilos de aprendizaje, dado que los esfuerzos se dirigen a la mejora de la calidad formativa (Nogueira et al., 2018; Silva et al., 2015), considerando las potencialidades de la interactividad y motivación (Okaz, 2015; Jia et al., 2012).

La construcción del conocimiento en el BL comporta una dinámica que involucra una mayor intervención tutorial, al igual que una permanente retroalimentación y la continuidad de debates críticos (Janthon et al., 2015). De ese modo, la interacción tangible facilita el aprendizaje colaborativo mediado por tecnología con la relación fáctica (cara a cara), junto a actividades complementarias que aportan a la amplificación y potenciación del aprendizaje (Pinto-Llorente et al., 2018; Shaer et al.; 2009, Sorathia & Servidio, 2012). La estructura del BL se construye sobre “el fuerte impulso de las buenas prácticas y la consecuente investigación en todas las áreas y niveles educativos, competencias transversales, metodologías docentes y tecnologías y materiales educativos” (Bartolomé-Pina et al., 2018, p. 33).

El BL ha experimentado progresivas transformaciones. El proceso significó un cambio paradigmático en la formación, al utilizar sistemáticamente diversas tecnologías multimedíáticas como tecnologías definitorias, es decir, desarrollando vínculos que actúan como modelos o símbolos (Bolter, 1984). En ese sentido, el BL prescribe un sentido orientado a dotar de autonomía a los participantes, al conectar y mejorar su aprendizaje con los recursos

colaborativos (interaprendizaje). El BL se pensó, inicialmente, como alternativa a la presencialidad, agregando virtualidad para superar las barreras tempo-espaciales (Graham, 2005) y, se avanza hacia convergencia y ludificación (Torres-Toukoumidis et al., 2018).

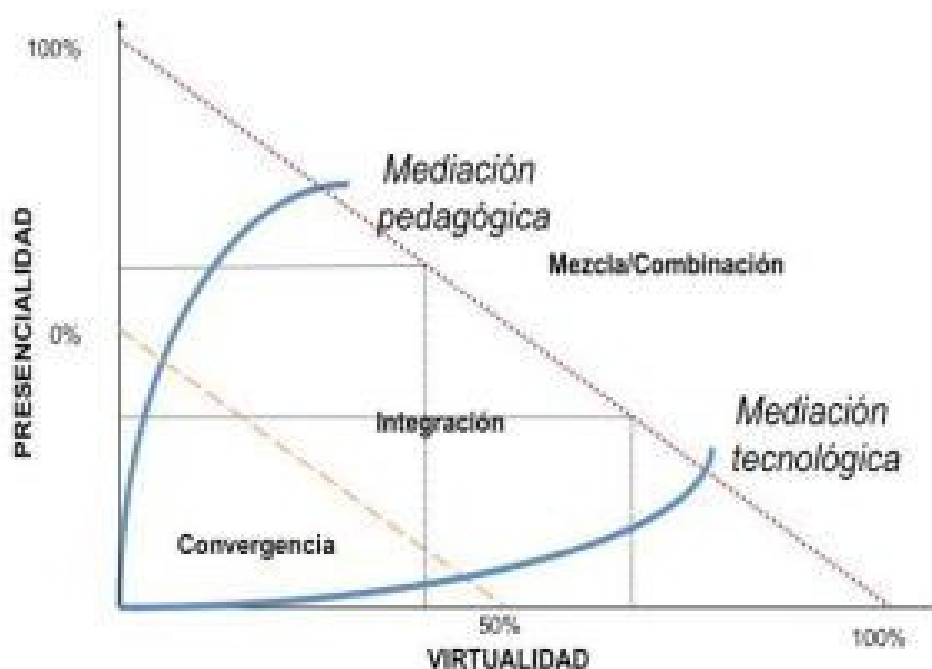
El desarrollo del BL avanza de la mezcla del entorno convencional del “*face to face*” (presencialidad) con las potencialidades de los ambientes virtuales, incitada por la expansión de las TIC. La orientación propicia una interacción incomparable, una reingeniería pedagógica que combina modalidades instruccionales (Bersin, 2004) con métodos instruccionales (Rossett, 2002) y la instrucción cara a cara y en línea (Young, 2002). Un siguiente momento está dado por la integración o unificación de componentes, no asumida como combinación ni intermediación, menos de aplicación ecléctica de la intersección de lo presencial con lo virtual; sino como la integración armónica de medios, recursos, enfoques y metodologías (García-Aretio, 2018; Turpo-Gebera & Hernández-Serrano, 2014).

Las progresiones en el BL obedecen a la flexibilidad espacio-temporal y a la construcción colaborativa del conocimiento y a un diseño instruccional de integración de lo virtual y presencial; dado su aplicación a la diversidad de contextos (Llorente, 2008; Hinojo et al., 2009). En la transición integradora del BL, el participante es protagonista y responsable de lo que necesita aprender, es reforzado con las tutorías presenciales y las acciones implementadas en red. Por ende, discurrir hacia la convergencia es una senda inevitable que se cimienta desde la integración (García-Aretio, 2018), como evolución inexcusable para mejorar lo perfectible, explorando las funcionalidades de la

innovación (Andrade, 2007). Una aventura humana que no siempre acertara en respuestas satisfactorias, pero que motiva a persistir en la búsqueda.

La convergencia del BL, en ese sentido, representa la oportunidad para afianzar la confluencia de los recursos tecnológicos con los pedagógicos. La concurrencia busca ofrecer la plena interactividad, involucra construir puentes entre mundos “separados” artefactualmente, hiperconectándolos a través de múltiples plataformas virtuales y presenciales (Turpo-Gebera & Hernández-Serrano, 2014). Una continuidad que vincula los intersticios mediáticos (tradicionales y disruptivos), en concertación polivalente, donde se diluyen las fronteras, y todo concierne hacia la colaboración, vinculando contenidos con continentes, para intervenir en y mediante los diversos canales de información (televisión, Internet, radio, etc.), que operan paralelamente.

Figura 8. Dinámica evolutiva de la convergencia del BL



Fuente. Turpo-Gebera & Hernández-Serrano (2014, p. 110)

El BL como tendencia convergente (Figura 8) trasciende la fusión de la presencialidad y virtualidad y de la pedagogía y tecnología (Turpo-Gebera, 2013). Responde a una apropiación o inducción pedagógica, motivada por el acceso y uso de las tecnologías y de las capacidades culturales para resolver problemas utilizando las tecnologías para la colaboración, configuración, trabajo en red, etc. (Pisani, 2006). En ese sentido, la convergencia reconoce la circularidad de enfoques, recursos y medios pedagógicos y tecnológicos, apuntando a una cultura consonante con la sociedad del conocimiento, donde los sujetos se tornan en protagonistas y constructores de su aprendizaje. Representa también, una actitud y no solo una innovación tecnopedagógica (Cobo & Pardo, 2007), sino el tránsito de la interacción a la colaboración.

3.3. COMPONENTES DIDÁCTICOS DEL BLENDED LEARNING

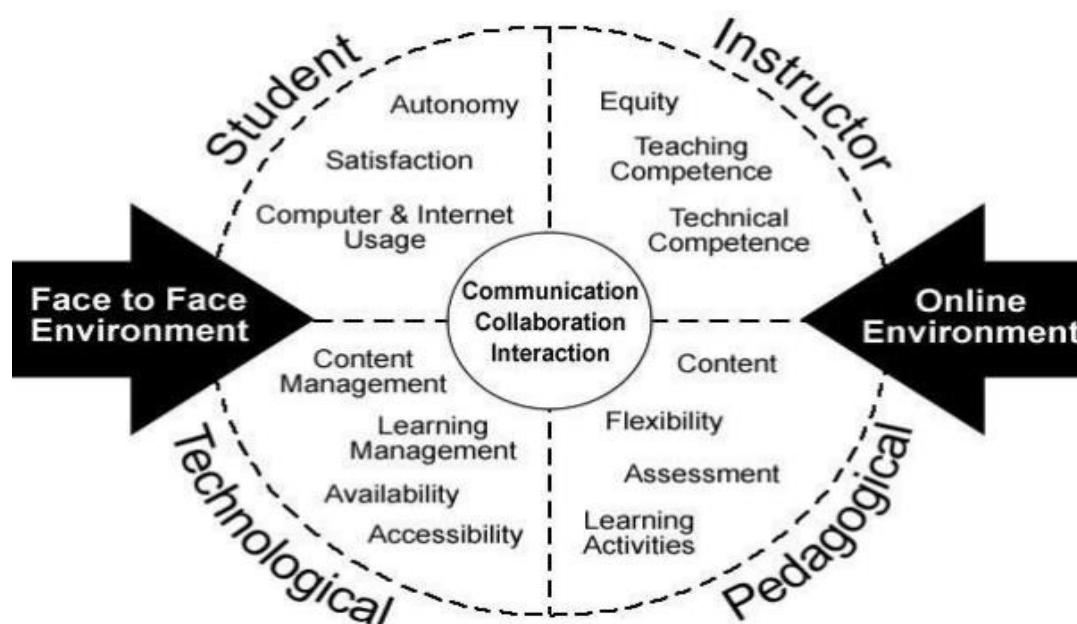
En el BL resulta complejo definir algún modelo didáctico que asegure un nivel de logro satisfactorio mayor a otro, todos ellos, tiene ventajas que marcan sus singularidades (Roble et al., 2016). Lo que resulta considerable es partir de un diseño pedagógico, instruccional y del proyecto institucional, centrado en las características de la organización. De ese modo, se “responden a criterios de distribución de las actividades entre el entorno presencial y a distancia o ámbitos de implementación, que aportan patrones de uso” (Salinas et al., 2018, p. 195). El BL se caracteriza por su tendencia ecléctica, adaptable a los diversos contextos, no tiene soporte en una teoría general de aprendizaje, su sentido es más práctico (Bartolomé-Pina, 2004).

En la actualidad, el desarrollo del BL integra a diversos dispositivos tecnológicos móviles que facilitan la interacción didáctica y construcción del

conocimiento. Si bien no se cuenta con principios teóricos que organicen y orienten la acción educativa del BL, se conocen ciertas características que intervienen favorablemente, como la flexibilidad en tiempo y espacio, el acceso a la diversidad de recursos, diferentes modos de interacción entre discente-docente y entre los propios estudiantes, así como incremento de la autonomía y responsabilidad (Adell & Area, 2009). Tales elementos contribuyen a la mejora educativa y al desarrollo de competencias digitales e integración en los repertorios de vida.

El BL en su organización y desarrollo conjugan dos momentos: presencialidad y virtualidad, fundados en las mediaciones pedagógicas y tecnológicas. Para Gülbahar (2009), cuatro son las áreas a considerar en el BL: i) selección y uso de las tecnologías, ii) aspectos pedagógicos del diseño, iii) perfil y rol de docentes y iv) perfil y rol de estudiantes (Figura 9).

Figura 9. Dimensiones del BL



Fuente. Gülbahar (2009, p. 14)

Las áreas o factores críticos del BL actúan de conjunto e involucran a los sujetos de la educación y a los medios y recursos que los sustentan. En la gestión del diseño didáctico subyace el sentido democrático del aprendizaje, posibilitando “a) transferencia de la información; b) aplicación y aclaración de conceptos; (c) el intercambio, desarrollo de las ideas, la exploración y distribución de los recursos; y (d) de creación de conocimiento colaborativo” (Robles et al., 2016, p. 110). En esa perspectiva, como refieren Jia y otros (2012), la tecnología hace competente a los participantes, tornándolos en responsables de su aprendizaje, desde el diseño de actividades y oportunidades que se evalúan para incrementar las capacidades.

En el núcleo del proceso educativo del BL conviven la comunicación, colaboración e interacción, como factores críticos para todas las áreas. Algunas sugerencias para avanzar en la transformación de los cursos tradicionales al BL, según Gülbahar (2009), responderían a:

1. Capacitación docente en servicio sobre aspectos pedagógicos, tanto en línea, como el uso de las tecnologías en la presencialidad.
2. Adaptación de los contenidos de la presencialidad a los entornos en línea, o rediseñarlos en función a los objetivos y actividades de aprendizaje, y su evaluación.
3. Evaluación continua y, si es necesario, adaptarlos, basados en la retroalimentación proporcionada durante la implementación; que exige un trabajo conjunto entre desarrolladores del sistema y docentes.

4. Reunión con los docentes para revelar los obstáculos enfrentados y sugerencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, a fin de aumentar la efectividad de la enseñanza.

Las tecnologías y nuevas pedagogías (*flipped classroom*, gamificación, etc.) acercan cada vez más a situaciones realistas, auténticas y atractivas. La expansión del BL, según Graham (2006), responde a las innovaciones tecnológicas, que desde los dos entornos prototípicos, presenciales y virtuales, transitan a la integración y convergencia. Para Vásquez (2014), sus “métodos han permanecido muy separados abordando las necesidades de los diferentes públicos” (p. 48), y ahora se encaminan a actividades dirigidas para la interacción presencial, en entornos síncronos con alta fidelidad y la formación virtual con interacciones asincrónicas, de baja fidelidad. De ese modo, capitalizan las ventajas y minimizan las desventajas más funcionales para la interacción y el aprendizaje.

3.4. DINÁMICA DEL PROCESO FORMATIVO

Las actividades basadas en los componentes del BL tienen un enorme impacto en la formación presencial y en línea, las TIC permiten acceder a interacciones sincrónicas, en tiempo real, semejante a la interacción humana, en los entornos presenciales; para facilitar la colaboración, las comunidades virtuales, la mensajería instantánea, los foros, etc. (Cardak & Selvi, 2016). Concurren también, a estos procesos los niveles de integración de las tecnologías en las clases presenciales, como herramientas docentes en los contextos formativos, donde la presencialidad y virtualidad se complementan, para lograr en ciertas situaciones, un uso intensivo.

Figura 10. Componentes del BL

Componente offline		Componente online	
Lugar físico de aprendizaje	Aprendizaje en el lugar de trabajo Sala de clases Visitas a lugares físicos	Contenido de aprendizaje online	Recursos básicos para el aprendizaje. Contenidos generales interactivos. Representaciones y simulaciones.
Tutoría online y presencial Trabajo de clase	Tutorización Seguimiento Lecturas Seminarios Juegos de rol Conferencias	Tutoría online Aprendizaje colaborativo online	Tutorización online Seguimiento Correo electrónico Foro de discusión Trabajo en chat Videoconferencias
Medios impresos	Libros Revistas Periódicos	Gestión del aprendizaje online	Orientaciones sobre las búsquedas Recuperación de documentos y archivos
Medios electrónicos Medios de comunicación	Audio CD/DVD TV Radio TV interactiva	Internet Medios móviles	Sitios web Blogs Portátiles PDAs Teléfono móvil

Fuente. Clark en Vásquez (2014, p. 49)

Las TIC posibilitan la configuración del BL como modalidad formativa, junto a las acciones presenciales. Para Area (2006) la modalidad se sitúa en niveles de integración, facilitado por Internet. Un continuum que conforme avanza se complejiza, de prácticas docentes rutinarias hasta el desarrollo de experiencias institucionales. En el BL se entiende que se da un escalonamiento en la aplicación de las tecnologías, tanto en la presencialidad como virtualidad, facilitando el uso de nuevos métodos de instrucción y de educación centrada en el estudiante (Duart et al., 2008; Osorio & Duart, 2012), haciendo que las actividades sean eficientes y atractivas (de Jong et al., 2014).

Los formatos del BL posibilitan la accesibilidad y su manejo, asegurando actividades de aprendizaje que no puede realizarse en línea (como la práctica de habilidades), pero que estudiantes y profesores conocen y lo facilitan en

colaboración en línea. El control sobre la participación e inversión del tiempo representa una ventaja para los docentes, puesto que los estudiantes tienen que estar presente en un tiempo determinado (sincronía) (de Jong et al., 2014). Tales estados motivan a su aprendizaje, haciendo que los docentes reconozcan sus avances, a fin de proporcionar la retroalimentación instantánea. La comunicación sincrónica tiene desventajas, ya que la asíncrona, es más flexible y pertinente para la reflexión o estudio adicional. Una dinámica sustancial de la comunicación asíncrona es la generada por el foro, constituyendo una forma de retroalimentación, a través de la discusión y apertura (Janthon et al., 2015).

El desarrollo de la pedagogía en los entornos BL es crucial, no solo ha cambiado la configuración de la presencialidad, sino también, las tecnologías; desarrollando alternativas para integrarlas al proceso formativo. Tal es el suceso expansivo que se generan oportunidades para llevar educación y formación a todos los confines, posibilitando un acceso global. Para Caner (2012), el BL mejora la calidad de formación y enriquece el pensamiento crítico de los estudiantes. Al examinar la efectividad del BL, se compara la educación presencial y en línea, y se encuentra que no existe diferencia significativa (Zhang & Turoff, 2002). Si bien la educación virtual u *online* aporta sustancialmente en el BL, presenta algunos inconvenientes o desventajas, como ignorar las motivaciones de los estudiantes, al no tomar en cuenta la interacción humana. En este plano, concurre la presencialidad a suplirla. La interacción *face to face*, libra del aislamiento y genera las proximidades más favorables para la continuidad formativa (Veletsianos, 2010).

Las oportunidades para formarse viene siendo asumida por varias universidades, recurriendo a la modalidad BL, instituida para incrementar el acceso a los estudios, a quienes no cuentan con los recursos económicos y tiempo para desarrollarlos (Dziuban et al., 2016). Las demandas presionan para que el BL mantenga los mismos estándares de calidad, una situación determinada por los evaluadores y sus criterios (O'Neil, 2017). La tecnología interviene para asegurar interacciones favorables que generan comunidades de aprendizaje, donde la interacción sea fluida y pertinente (Ripa, 2007), análoga a lo que acontece en la biosfera, dado por los seres vivos que pueblan el planeta. En esa perspectiva, la información en los entornos BL hace a los sujetos "informantes", es decir, utilizan la información como medio de subsistencia académica, constituyendo la "infosfera" (Floridi, 2014).

El riesgo de dejar a las tecnologías el rol protagónico en el BL está condicionada por la obsolescencia, la pedagogía debe acompañar intensamente a las nuevas formas de acceder al aprendizaje y a construir conocimientos. El medio para encausar las participaciones pedagógicas y tecnológicas corresponde a los diseños formativos, supone asumir una teoría de la educación y, por ende, del aprendizaje. El uso de patrones de diseño de aprendizaje basado en métodos adaptables a las necesidades de los participantes, constituye pilar fundamental para el desarrollo oportuno del BL (Burgos & Corbalán, 2007). El planteamiento presupone el modelado de situaciones, como el recojo de información, la aplicación teórica o técnica de un contenido, la ejecución de tareas, análisis de sucesos o toma de decisiones

(Ward, 1998). Su consideración, si bien contribuye al abordaje del aprendizaje, no representa el fin último de la educación.

Las intervenciones tecnopedagógicas en el BL están centradas en el estudiante, como sujeto activo y comprometido con su aprendizaje y su desarrollo personal y social (Morán, 2012). El proceso formativo se amplía a partir de una serie de recursos digitales y plataformas digitales. Tales recursos propician un mayor involucramiento en las actividades y programas (Cabero & Llorente, 2009), de forma participativa, innovadora y motivadora, conllevando a la construcción colaborativa del conocimiento. En el BL, los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje (Singh, 2003); mientras que los docentes se tornan en facilitadores del aprendizaje, a través del desarrollo de estrategias que aportan al aprendizaje autónomo (Pleitez, 2011).

El estudiantado en el contexto actual, dado los cambios suscitados en la educación superior, difiere de las características habituales, abarcando una diversidad de segmentos etarios, y muchos de ellos, con experiencias formativas y de trabajo, y que acuden a las experiencias BL con un sentido de actualización y mejora de los conocimientos. Por tanto, acceden a las prácticas formativas, poblaciones tradicionalmente excluidas, como los pueblos originarios. Toda esta diversidad de estudiantes requiere de planificaciones que consideren la variedad de perfiles (Castillo, 2008; Gros, 2011). Si bien el BL se ajusta a las necesidades de flexibilidad, como a la prolongación del proceso formativo, sin perder el enfoque y sus intereses (Lim, 2009), requiere asumir los ritmos personales de aprendizaje y las

posibilidades de elección de las actividades formativas (Bartolomé-Pina, 2004).

El proceso formativo de BL no transita simplemente por una hibridación o integración de las experiencias presenciales, del aula de clase, con el *e-learning*, sino por los incrementos sustanciales en la comprensión, interacción y participación de los agentes y sujetos (Kenney & Newcombe, 2011). Construir dichos escenarios no es ajeno a las instituciones y sociedades, por el contrario, se asumen con sus particularidades y se implementan progresivamente (Bonk & Graham, 2012), transformando las formas de adquirir aprendizajes o conocimientos, superando las limitantes de tiempo y espacio, flexibilizando los canales de construcción del conocimiento (Graham, 2006; Reynard, 2007). En esa perspectiva, el BL acelera el flujo comunicacional, revalorando el protagonismo de los implicados, al establecer un vínculo significativo del aprendizaje con la enseñanza mediada por la tecnología (Hinojo et al., 2009).

La adopción del BL supone no solo voluntades para su implementación, aparece sinsabores, esencialmente, por la limitación de recursos asociados a la dinámica pedagógica, la gestión institucional y administrativa, la inversión en infraestructura, mantenimiento y obsolescencia tecnológica (García-Peñalvo & Ramírez-Montoya, 2017). Avanzar en su concreción responde a gestionar los desafíos y proponer estrategias que viabilicen su operatividad. El proceso formativo demanda conocimiento y comprensión del estado actual, concretamente, del contexto donde se desarrolla la experiencia, así como de recursos y medios, diseños instruccionales y, principalmente, de los perfiles

de estudiantes y docentes, para adaptar el proceso a sus condiciones, sin soslayar las exigencias de calidad. También, resulta relevante la proyección del programa formativo, de afirmar la probabilidad del BL como "modelo de enseñanza predominante del futuro" (Kim & Bonk (2006).

Es en la educación universitaria que se ha ido conformando y afirmando el BL como un proceso formativo que integra “medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, tanto presenciales como a distancia, para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje” (García-Aretio, 2018, p. 9). La configuración del BL se erige sobre la flexibilidad y el continuo cambio organizacional, encaminado a superar la presencialidad y aproximar la tecnología digital, conjugándola como proceso tecnopedagógico (Salinas, et al., 2018). El planteamiento expresan simplicidad y complejidad, más su carácter intuitivo lo hace seductor, dada la integración de aprendizajes (Garrison & Kanuka, 2004), y la intención manifiesta de su uso en el proceso formativo (Martin-García, 2014); situaciones que se tornan en desafíos y ventajas, por las sugerentes oportunidades para un autoaprendizaje responsable de las competencias (Olejarczuk, 2014), y “que le van a permitir integrarse de forma progresiva al mundo profesional” (Centeno et al., 2016, p. 79).

El recorrido conceptual y evolutivo sobre el devenir del BL, denominación prevalente por sobre otras, como semipresencial, mixto, bimodal, dual, entre otras; permite reconocer las diversas transiciones que han asignado al BL, el carácter de modalidad normalizada, aceptada por los diversos sistemas educativos, fundamentalmente, a nivel de la educación superior. Asimismo, el

decurso descrito, también, han posibilitado considerar sus potencialidades en los diversos contextos de implementación, así como de los escenarios emergentes gestados desde las nuevas aplicaciones que buscan afirmar su orientación convergente y de continuidad formativa. El BL ha evolucionado hasta posesionarse en la referencia más plausible para extender la formación universitaria hacia las poblaciones más vulnerables o con limitaciones espaciotemporales, su adaptabilidad resulta ventajosa en esas condiciones. Diversos autores constatan su efectividad respecto a otras modalidades formativas.

Los diseños tecnopedagógicos orientados hacia el BL no solo consideran la combinación, integración o convergencia de la presencialidad y virtualidad, sino también de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas, en conjunto, constituyen factores críticos y de considerable relevancia en el desarrollo del proceso formativo. Pero, no basta con los diseños tecnopedagógicos, las intervenciones político-institucionales gravitan, de modo considerable en el desempeño de la modalidad. En ese transcurrir, cada vez más, incorporan en su diseño tecnologías y pedagogías emergentes (*flipped classroom*, gamificación, realidad aumentada, entre otros), a fin de generar situaciones pedagógicas más próximas a la realidad y, que sean a su vez, atractivas y auténticas. En esencia, el BL va superando los desafíos del presente, viabilizando su operatividad con recursos y medios emergentes, así como con diseños instruccionales adecuados a los contextos de intervención.

CAPÍTULO IV:

Interacción didáctica y construcción del conocimiento en el Blended Learning

“Si se defiende [...], el papel del docente como orientador y guía, como facilitador y como mediador en el proceso de aprendizaje, consecuentemente el centro del análisis ha de dirigirse a ese proceso: la interacción a través de la cual se construye el conocimiento”.
(Llorente & Hevia, 2020).

4.1. INTERACCIONES DIDÁCTICAS Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

En el BL se conjugan diversos aspectos cognitivos, comunicativos, afectivos, etc., básicos para la construcción del conocimiento. No obstante, las interacciones propiciadas no siempre se concretan como aprendizajes significativos, puesto que van más allá de la incorporación de herramientas tecnológicas y de los espacios de interacción formativa (Onrubia, 2016). Se requiere, además, de la implicación pedagógica para concretar la construcción colaborativa del conocimiento. El proceso, según Sorathia y Servidio (2012), involucra la participación intensa de los tutores, retroalimentación continua y debates críticos; donde adquiere capital importancia la dimensión productiva o, más propiamente, la interacción tangible (Shaer et al., 2009), a través del aprendizaje colaborativo y la acción fáctica y complementaria en talleres, laboratorios, etc.

Las TIC han extendido los modos de interacción social hacia la construcción de procesos vitales que inciden en componentes culturales (Salinas & Marín, 2017), (re)creando los espacios de interacciones que las favorecen, a través de redes telemáticas y sociales. En el BL, la interacción como proceso social integra la formación virtual con la presencial, modificando la relación didáctica (García-Ruiz et al., 2017); al transformar las condiciones de la construcción del conocimiento, como condición instrumental para la convergencia y continuidad formativa. Para Azuela (2011), la interactividad *online* y *offline* son complementarias, su utilidad responde al contexto y posibilidades de la interacción-comunicación.

Figura 11. Herramientas del ecosistema tecnológico en un entorno BL

Tipos de herramienta	Ejemplos de herramientas/aplicaciones/recursos	Función que cumplen el en entorno	Principales técnicas didácticas asociadas
Comunicación interpersonal	Herramientas síncronas (videoconferencias, chat,...) Herramientas asíncronas (correo, foros...) Redes sociales	Comunicación (personal, social, académica,...) Intercambio Toma de decisiones reflexión	Tutoría Debate Panel Exposición Lluvia de ideas Toma de decisiones Grupo de discusión
Gestión/organizativas	Agenda Foros Gestión de usuarios Gestión de proyectos	Gestión (grupos, usuarios, recursos,...) Planificación de la secuencia didáctica Organización	Puede asociarse a cualquier técnica
Trabajo colaborativo	Aplicaciones compartidas Edición de documentos Sistemas de recomendación Votaciones Herramientas de comunicación interpersonal Herramientas de gestión/organización	Creación de conocimiento Compartir Comunicación Distribución Curación de contenidos Toma de decisiones Reflexiones	Estudio de casos Aprendizaje basado en problemas Trabajo por proyectos Investigación social
Interacción con el contenido	Repositorio de recursos de aprendizaje Juegos serios Juegos de rol Realidad aumentada Realidad virtual Laboratorios virtuales	Experimentación Descubrimiento Reflexión Creación de conocimiento Compartir Distribución	Aprendizaje con materiales Gamificación Simulaciones y juegos de rol Estudio de casos Aprendizaje basado en problemas Trabajo por proyectos
Evaluación	Portafolio digital Representaciones a través de mapas conceptuales Ejercicios, test,.. de evaluación, autoevaluación Gestión de datos o estadísticas de acceso	Evaluación de los aprendizajes, procesos Autoevaluación Coevaluación Seguimiento revisión	Entrega actividades Presentación de trabajos Diario reflexivo Entrevista de evaluación Autoobservación Contratos de aprendizaje

Fuente. Salinas et al. (2018, p. 206).

El BL plantea nuevas situaciones didácticas que demandan la construcción de un ecosistema tecnológico de soporte (García-Peñalvo, 2018; García-Holgado & García-Peñalvo, 2018; García-Holgado & García-Peñalvo, 2019). En ese sentido, el diseño de estrategias didácticas responde a la estructura comunicativa (individual y colaborativa) y a los medios didácticos (herramientas de comunicación y materiales (Figura 11). La construcción del ecosistema tecnológico está asociada a la “incorporación, utilización y generalización de los entornos virtuales en las organizaciones de educación, principalmente asociado todo ello al uso de LMS (*Learning Management Systems*) y otra alternativa que ofrece recursos y soluciones diferentes” (Salinas et al., 2018, p. 205).

El entorno tecnológico generado para el BL provee de medios y recursos para el trabajo pedagógico, posibilitando nuevas formas de interacción y comunicación direccional para interactuar con los participantes. La emergencia de las configuraciones responden a los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Marín et al., 2014; Marqués et al., 2011), los mismos que “hacen posible el fomento de comunidades virtuales de aprendizaje, que combinan ámbitos formales e informales de aprendizaje” (Gutiérrez-Esteban & Becerra, 2014, p. 49), y junto a las redes sociales, comunidades virtuales, etc. constituyen soportes que integran herramientas y recursos tecnológicos que posibiliten el acceso y la creación de contenidos, mediante el aprendizaje autónomo y la colaboración social (De La Hoz et al, 2015).

El BL amplía el potencial de las interacciones didácticas hacia la cooperación y colaboración, estableciendo una comunicación “cultivada” y

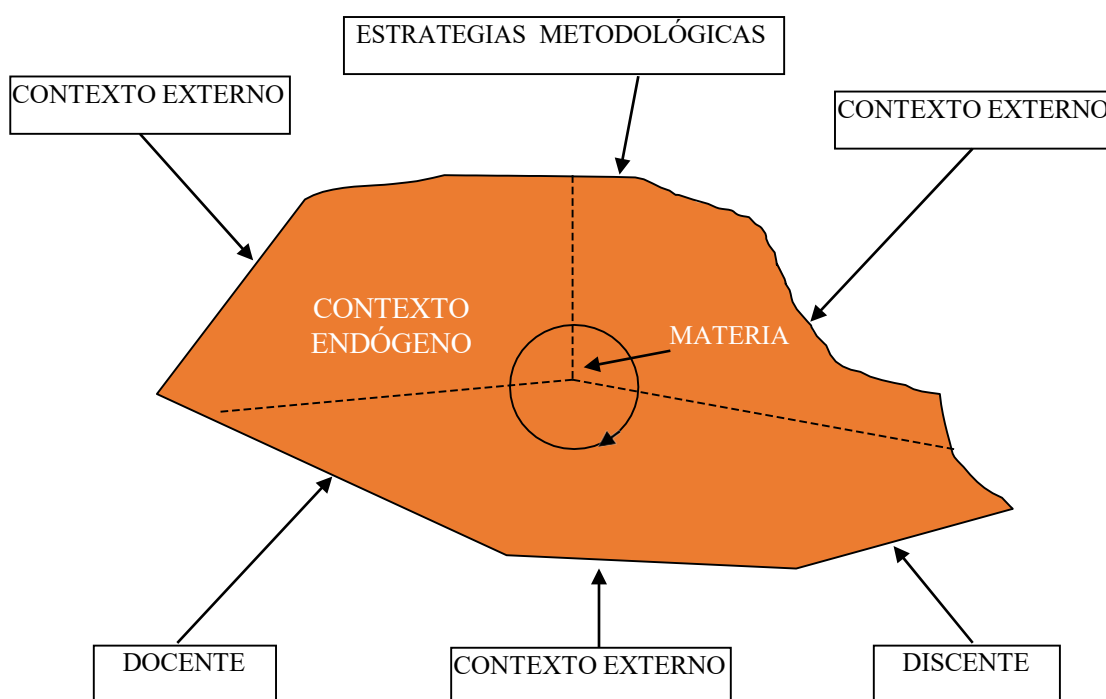
encaminada a construir conocimientos, es decir, aprendizajes. Desde las mediaciones didácticas construyen interfaces que consienten la exploración de nuevas ideas, dominios y técnicas, extendiendo los límites tecnológicos, y adecuando los diseños instruccionales para acrecentar la transferencia de conocimiento. Para Onrubia (2016), el supuesto incremento forjado por las tecnologías, puede, del mismo modo, ralentizar la aprehensión del conocimiento, dado que se precisan de estrategias que promuevan mayores oportunidades para el aprendizaje (Correa et al., 2017).

La comprensión y descripción de la construcción del conocimiento en los escenarios BL requieren del diseño instruccional que favorezca la cantidad y calidad de las interacciones, para que los participantes se sientan cómodos e interactúen (Fandiño, 2015). En ese contexto, los patrones de interacción generados por el uso efectivo de la tecnología aportan a la construcción compartida del conocimiento, induciendo a su desarrollo (García-Cabrero & Pineda, 2010; Gunawardena et al., 1997). En las interacciones didácticas, fundamentalmente, desde los foros virtuales, el rol docente se complejiza, al promover intervenciones que orienten hacia los conocimientos más pertinentes (Torres-Gordillo & Perera, 2015). Los procesos de comunicación durante la interacción didáctica mediada no se realizan lineal ni verticalmente, sino de forma horizontal, y están situadas en red y multidireccionadas (Amarillas & Jacobo, 2004).

Las interacciones didácticas siguen una trayectoria de implicación múltiple. La actuación del profesor facilita la adquisición del conocimiento, mediante la provisión de representaciones interactivas de la realidad, al

descubrir mediante la “manipulación” cómo funciona un fenómeno, qué lo afecta y cómo influye en otros fenómenos. Las interacciones suscitadas en los foros virtuales promovidos por el BL conforman “espacios para discusiones académicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico estratégico a partir del diálogo” (Castro et al., 2016, p. 25). En esos intercambios, las interacciones asíncronas posibilitan el debate, desde una moderación planificada y en tiempos y espacios diferidos, donde los participantes se implican de manera autónoma y en relación con sus pares y tutores (Cardak & Selvi, 2016). Consiguientemente, la construcción colaborativa del conocimiento demanda de oportunidades para desafiar y reconstruir su comprensión, involucrándolos como socios del proceso. Una disposición que compromete al diseño y desarrollo de la formación (Comas-Quinn, 2016).

Figura 12. El acto didáctico



Fuente. Ferrández (1997).

El proceso de la información y los elementos implicados configuran el acto didáctico, asignándole un sentido pedagógico: mediacional, contextual, estratégico, etc. Según Ferrández (1997), la variable nuclear del acto didáctico, las dimensiones de la enseñanza (profesorado, estudiantado, estrategias metodológicas, contexto espacial y temporal...) se presentan de forma plástica, reflejando la idea de flexibilidad y adaptabilidad presentes en la interacción didáctica (Hinojo et al., 2009). La comunicación instaurada en la relación educativa configura la construcción del conocimiento, donde la interacción gravita contundentemente; puesto que los participantes trabajan en conjunto, apoyándose y usando una variedad de recursos informativos para la solución de problemas (Onrubia, 2016; Wilson, 1995).

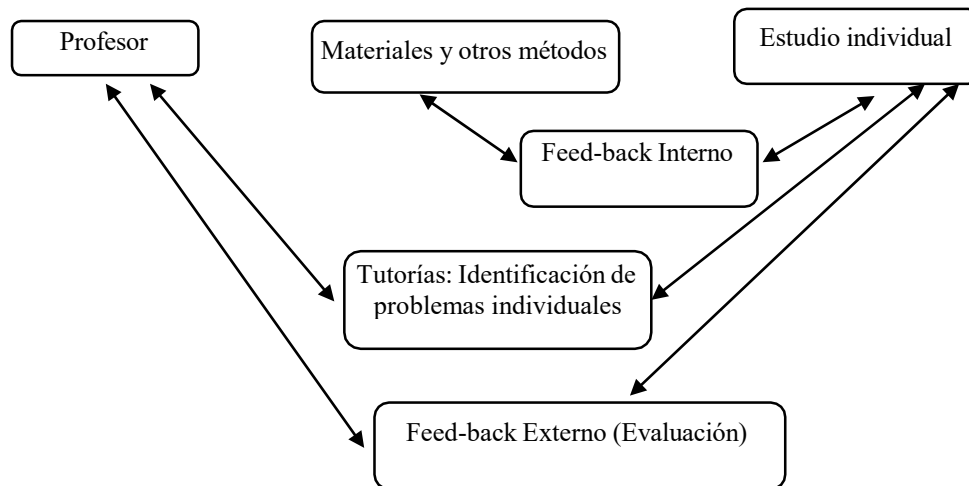
La interacción didáctica es resultado del proceso de comunicación, concretamente, de una serie de intercambios a varios niveles, basados en una relación dialógica, no jerárquica, donde los sujetos implicados son gestores de sus propios mensajes (actos verbales y no verbales), de modo consciente y voluntario, y que es expresado a través de la circularidad (Aparici & García 2008). En la interacción múltiple (Figura 12) se integran diversos modos de comportamiento; además de la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interpersonal, etc. (Winkin, 1984); incorporan, además, aspectos como los turnos en los diálogos, para superar las interrupciones, centralizar el uso de la palabra (Galeano, 2004); propiciando diálogos y conversaciones que permiten observar elementos no lingüísticos.

4.2. COMUNICACIÓN VIRTUAL MEDIADA

La presencia más creciente de las TIC en los procesos educativos provoca cambios en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje, no solo en la forma de relacionarse con el conocimiento, sino también, en los modos en que los agentes involucrados interactúan, posibilitando el desarrollo de nuevos escenarios (Vilanova, 2016). No es que las TIC generen la comunicación como un proceso sustancial y concomitante al hecho educativo, sino que configuran diversas posibilidades de interactuar. Su uso no está limitado a entornos, enteramente, virtuales u *online*, sino que participa de otros tipos de escenarios, como el BL.

Los entornos virtuales constituyen ambientes que adquieren connotación pedagógica, generados por las mediaciones didácticas. El aprendizaje mediado es efecto de la gestión: desde el diseño y la instrucción hasta la ejecución de las acciones comunicativas que dotan de sentido al sistema formativo, apoyado en los medios que lo viabilizan. Los ambientes concebidos responden a la comunicación mediada en la virtualidad; y que a decir de Perera-Rodríguez (2007), sigue una doble trayectoria: i) de transferencia, almacenamiento y recuperación de la información entre personas y 2) como mediador de la comunicación antes que un procesador de la información. Constituye, por tanto, una herramienta pedagógica que apoya los procesos didácticos y comunicativos, permitiendo a los participantes y tutores interactuar a través del diálogo mediado.

Figura 13. El proceso enseñanza-aprendizaje apoyado en medios



Fuente. Sparkes (1992)

Las interacciones suscitadas (Figura 13) presuponen el cumplimiento de ciertas características:

- Forma abierta o bidireccional o pluridireccional del intercambio.
- Eventualidad de inversión de los roles entre emisor y destinatario.
- Estimación de la actividad participativa del destinatario.
- Atención a los efectos de la acción comunicativa.
- Disponibilidad de una interacción paritaria y potencial de conversación.

Las características referidas, responden a intereses y necesidades educativas que deben ser consideradas en la integración de las TIC, sea en sus programas presenciales o virtuales o integrados. En el BL se recurre a una variedad de herramientas y recursos de formación (Marsh, 2012), como los foros, documentos compartidos, transmisión de conferencias y clases sincrónicas o asincrónicas, que resultan motivantes. La realización de las actividades permite compartir experiencias entre pares, que coadyuva a la formación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) en contextos dominados por los entornos digitales (Sánchez, 2014).

Las mediaciones virtuales, para Perera-Rodríguez (2007), presupone interacciones discursivas que no emergen espontáneamente, sino que son resultado previstos por los diseños instruccionales. Los momentos de las vivencias virtuales comprenden acciones que no pueden ser dissociadas ni analizadas por partes, sino en conjunto, articulando elementos como:

- Realidad - Virtualidad: donde el contexto de la acción de cada sujeto, respecto a los objetos digitalizados representan o simulan realidad. La mediación permite reconocer al sujeto los contextos reales de uso, integrando lo trabajado virtualmente respecto al ámbito real, aplicando lo aprendido, como si se ejecutase en la acción.
- Sistema de referencia social - Sistema cognitivo: a través de la mediación, se ayuda al educando, a identificar la distancia entre las referencias sociales y lo construido por el sujeto.
- Significación personal - significación colectiva: intermediación entre lo interpretado por cada sujeto en el colectivo, y los demás, asumiendo la posibilidad de integrar el mismo sentido o visión de los sentidos generados ante un objeto de conocimiento.
- Significación esperada - significación resultante: mediación que apoya a reconocer la distancia entre lo que se esperaba como significado en determinada actividad de aprendizaje, respecto a lo logrado o interpretado por cada sujeto (Chan, 2004).

Los elementos vinculantes suscitan interacciones generadas en ambientes de aprendizaje, que operan sobre objetos de conocimiento. Su materia prima es la información, los conceptos, esquemas mentales,

significados, etc., que adquieren significatividad en los entornos virtuales de aprendizaje, definidos como espacios educativos alojados en la web y compuesto por herramientas informáticas que facilitan la interacción didáctica (Salinas, 2011). Uno de los recursos, o el más usual, es obviamente, Moodle, para vehicular la construcción del conocimiento (Pérez-Serrano et al., 2020). En estos entornos se revelan los niveles de mediación de las interacciones (Chan, 2004):

- En el plano superficial: remiten a los aspectos logísticos u organizacionales de las interacciones entre sí, o con el sistema, tales como explicación de instrucciones, acuerdos de agenda, exhortos, instrucciones organizacionales para los individuos o para el grupo.
- En el plano medio: depende del manejo de la información, a partir de la suficiencia de datos, claridad, verificación de tareas de acceso y organización de la información, pertinencia, carencias de información y de competencias de procesamiento.
- En el plano profundo: los significados representan aprendizajes, tanto en el sentido emocional, como en la apropiación de los objetos de conocimiento. En este nivel se establece el sentido a lo aprendido.

A través de los planos señalados se amplía, potencia y reorganiza las capacidades, trascendiendo las limitaciones individuales (Jonassen, 2000). En este medio, las capacidades comunicativas y de interacción se expanden, las ideas fluyen y el pensamiento crítico se manifiesta.

4.2.1. EL DISCURSO EN LA COMUNICACIÓN VIRTUAL MEDIADA

De la comunicación educativa mediada en el aula presencial, en los últimos tiempos, se transita hacia otros entornos. Las “TIC están transformando los escenarios educativos tradicionales, al tiempo que están haciendo aparecer otros nuevos” (Coll, 2005). De ese modo, se trascienden los límites de la comunicación del “cara a cara”, del diálogo intrapersonal, intrapersonal y en pequeños o grandes grupos, para transitar hacia un discurso mediado por algún medio, no necesariamente presencial (Cabero-Almenara et al., 2019). En los medios virtuales, la comunicación adquiere ribetes distintos al modelo tradicional, que aún domina en el sistema educativo, y se avanza hacia un paradigma retórico basado en un diálogo dirigido a la construcción del conocimiento (Cebrián & Vain, 2008).

En las interacciones virtuales se establecen dos tipos de comunicación: síncrona y asíncrona, a partir de los cuales se derivan las pautas de actuación formativa, que en el caso del BL presenta características diferenciales a los otros contextos mediados. Los tipos de comunicación suscitan diversos matices discursivos entre estudiantes y docentes/tutores, ubicados en espacios diferentes.

Figura 14. Tipos de diálogos en función de los diferentes tipos de relaciones

Tiempo	Espacio	
	El mismo	Diferente
Sincrónico	Presencial	Directa no presencial
Asincrónico	Indirecta y cerrada	A Distancia
Sincrónico y asincrónico	Presencial/indirecta	A Distancia

Fuente: García (2001).

En el contexto de la comunicación virtual resulta ampliamente susceptible la flexibilidad, pues se trata afrontar la rigidez, ajustando a la organización, permanentemente y con estrategias adecuadas (Litwin, 2003). Se propicia el contacto *online*, recreando la libertad, al construir nuevos significados, como parte de los códigos intercambiados (Pérez-Serrano et al., 2020). Para Mercer (2001), la sincronía supone una interconexión e interacción en tiempo real; mientras que, la asincronía, implica que el usuario se conecte a leer y/o enviar mensajes cuando crea oportuna (Figura 14). La sincronía se produce en el chat, la audio/video-conferencia; en tanto que lo asíncrono, acontece, por ejemplo, en el correo electrónico.

El discurso prevalece sobre la conversación en estos contextos, como herramienta potencial para la construcción del conocimiento; donde interesa más el propio diálogo que el contenido (Riestra, 2018). Según Carnwell (1999), este tipo comunicativo compromete activamente a la creación e intercambio de significados y no sólo en la transmisión de mensajes. En ella, se revelan intercambios discursivos como los contenidos que influyen en la construcción del significado, mediante la discusión e internalización de los conceptos. Los efectos del proceso discursivo se reflejan en una mayor participación en los foros de debate, así como en la asistencia a videoconferencias, interacción en el chat y uso del correo electrónico (Santoveña, 2011).

La clave de la apropiación del conocimiento en los entornos mediados por la virtualidad, transita por un discurso, que Constantino (2006) distingue en dos tipos: i) discurso electrónico asincrónico (DEA), corresponde a la

interactividad diferida (*delayed interactivity*), típica del correo electrónico (*e-mail*), listas (*newsgroups*) y conferencias asincrónicas (*asynchronous conferencing* o *forum*), incluye rasgos no solo léxicos y sintácticos, sino también, gráficos, como letras o *emoticons*; y ii) discurso electrónico sincrónico (DES), comprende a conferencias en tiempo real, más conocidas como *chats*, conversaciones espontáneas pero escritas, donde las reglas del juego son las de una conversación común; puede ser escrito y guardado como texto, permitiendo posteriores lecturas e interpretaciones.

En la aprehensión del conocimiento en los escenarios virtuales se generan estrategias basadas en recursos discursivos que favorecen, modulan y evidencian la construcción compartida del conocimiento (Rex & Schiller 2009). A ello, se suma el impacto de la hipertextualidad en los discursos virtuales que transforman el conocimiento curricular en un *e-curriculum* (Constantino & Álvarez, 2010). En esa línea, los enfoques constructivistas predominantes en los diseños didácticos (Willis, 2009), promueven la interactividad discursiva-didácticas en la generación y co-construcción de conocimiento.

El soporte principal de la comunicación mediada por la virtualidad, a través de diversos dispositivos tecnológicos, como computadora, teléfono móvil, tabletas, etc., está dado por el discurso didáctico electrónico (Constantino, 2006). El mismo que está formado por un texto informático que fluye a través de la variedad de recursos (*e-mail*, foros, *chat*, etc.), constituyendo medios esenciales para el intercambio no presencial, y la

creación de significados compartidos para la construcción de comunidades con propósitos comunes (Kim, 2018; Ripa, 2007).

4.2.2. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA PRESENCIAL

La presencia de las TIC en las aulas de clase amplia el campo convencional del ejercicio docente, propiamente, en la modalidad BL cambian las situaciones de enseñanza y aprendizaje, al desarrollarse saberes y actuaciones diferenciadas. Una versión distinta, con actitudes proactivas y comprometidas, flexibles y transformativas, para que respondan asertivamente a las nuevas realidades culturales, donde se asumen decisiones enérgicas y sostenidas para imaginar y liderar innovaciones, negociar contradicciones y conflictos, justipreciar pros y contras de las tecnologías, renovando anacronismos resistentes a revisiones profundas (Fainholc, 2008a).

El contexto actual se caracteriza por el ritmo acelerado y cambiante de las nuevas y alternas formas para acceder, transmitir y construir el conocimiento, no sólo de contenidos, sino también, de habilidades y destrezas requeridas en el mundo laboral, como el desarrollo de competencias en el manejo de información (Durán et al., 2011); así como comprender las intenciones, motivos y razones de los sujetos con los que interactúan (Contreras, 1994). Por ende, la labor docente en los entornos presenciales tiene incidencia significativa en la motivación, facilitando los diversos vínculos y ofreciendo la posibilidad de realizar actividades algo más complicadas de realizar de manera puramente virtual; y que exigen del docente una práctica

educativa centrada en la aceptación, comprensión y sinceridad, a partir de ciertos comportamientos comunicacionales:

- 1) Adaptación a la audiencia y sus circunstancias.
- 2) Selección de los términos, tiempos y formas de expresión pertinentes.
- 3) Uso de mensajes (frases) directos, claros, cortos, convincentes, sencillos, reiterados (apoyándose unos en otros) y, en lo posible, impactantes (para captar y mantener la atención).
- 4) Concisión, es decir acciones correctas, seguras y breves, y empleo del silencio cuando sea preciso.
- 5) Utilización de recursos estilísticos que potencien al mismo tiempo la credibilidad, cercanía y actualidad (mediante contrastes, asociaciones y emparejamientos, etc.).
- 6) Empleo de medios de apoyo:
 - a) Materiales textuales con alto grado de legibilidad (distintas tipografías, colores... para resaltar lo importante).
 - b) Materiales gráficos, esquemas de ideas, mapas de conceptos (si son simples y directos, mejor).
 - c) Materiales audiovisuales (imágenes fijas, sonido, video o DVD de calidad técnica y didáctica) integrados en la temática tratada antes, durante y después del discurso, para hacer más asequible lo esencial
- 7) Manejo del tiempo (distinguiendo partes y posibles transiciones, poner ejemplos, realizar síntesis parciales...) y el espacio (que favorezca un clima de relación) con habilidad.

- 8) Saber preguntar y saber escuchar, controlando la situación para organizar la discusión, regular intervenciones, negociar... Preguntar-responder con arte y mantener la escucha activa.
- 9) Empleo no sólo de la comunicación verbal, sino la no verbal y paraverbal (gestos, posturas, tonos de voz, ademanes...), usando diferentes tonos de voz, por ejemplo: la voz grave y pausado para inducir al grupo a la reflexión; luego, algo elevado para animar el debate (Gallego, 2008).

La orientación pedagógica se relaciona íntimamente con la atención previa o subsiguiente de las TIC; que hace inevitable potenciar el sentido comunicativo grupal, de naturaleza académico, con acciones docentes, como tutorías presenciales y virtuales (Fainholc, 2008b); dirigidos a desarrollar personalmente una relación no defensiva, sino un diálogo abierto y horizontal, que propicie aprendizajes, para construir espacios de cultura ciudadana basada en el respeto por el otro y el debido reconocimiento de los procesos de aprendizaje personal y profesional (Herrera, 2009; Niño et al., 2019).

La evolución docente en el BL responde en parte, a relevar el énfasis puesto en los contenidos, más que en la didáctica y en el ambiente de aprendizaje (Duart & Sangrá, 2000). En ese sentido, la docencia presencial mantiene activo el debate, presionando la discusión; y que según Bates (2001), implica superar las limitaciones espacio-temporales y aprovechar las nuevas oportunidades que brinda las TIC, para proporcionar un espacio universitario global. En el BL, la convergencia de la presencialidad y virtualidad, marca el cambio de medio, junto a la capacidad de gestionar, organizar y coordinar las actividades de los participantes; así como dominar

las herramientas disponibles para lograrlo; pues de ello, dependerá el nivel de participación y el grado de colaboración (Correa et. al, 2017; González-Aldana et al., 2017).

Las intervenciones presenciales y virtuales se complementan en el BL, en la medida en que la educación mejora y/o diversifica sus procesos y acciones, beneficiándose de la metodología colaborativa y comunicacional, tan “necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información” (Pernia, 2003, p. 229). La docencia presencial, parafraseando a Esteve (2003), se orienta a que los participantes piquen el anzuelo del discurso formativo, para luego, dejar correr el sedal (el anzuelo), modulando el ritmo de explicación a la frecuencia que ellos expresan con sus gestos y sus preguntas; dando el sentido de utilidad a la enseñanza.

La motivación en la presencialidad potencia su continuidad en los escenarios virtuales, precisa, por ende, según Gallego (2008), de intervenir con persuasión y elegancia, sustentada en una oratoria eficaz, información verbal como no verbal, ajustada a un lenguaje exacto, de vocalización y expresión correctas; complementariamente, a partir de la recurrencia al apoyo de las:

- Fichas de contenido (esquemas de ideas): de visualización idéntica al mensaje verbalizado (con diapositivas o transparencias), fáciles de leer, con una variedad de diseños, dependiendo del contenido de la sesión. Se trata de elegir el adecuado a cada ocasión: lista, mapa conceptual u

organigrama, columnas, tabla, gráfico de datos, para que visualicen conceptos, hechos, casos, argumentaciones, datos...

- Fichas de diseño combinado: si es texto + imagen, se utiliza diseños mixtos (imagen fija o animación), para reflexionar sobre la función de la imagen en el texto, para decidir su inclusión o modificación. Sobre el texto + sonido, evitar que el sonido distorsione la atención respecto al discurso. Y, del texto + vídeo, dependerá de las presentaciones multimedia (imágenes, sonido, vídeo y texto), y del *streaming* de audio y vídeo.
- Formas variadas de apoyo a la presentación oral: basada en la recuperación del material de la red, que sea susceptible de ser aprovechado como apoyo al discurso: textos, ejercicios, juegos, figuras, fotografías, dibujos, esquemas, explicaciones, transparencias, vídeos, canciones, noticias, reportajes, estadísticas, etc.

4.2.3. INTERACCIÓN DIDÁCTICA: UN PROCESO DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

La interacción como mecanismo primordial de todo proceso educativo, suscita actos de significación y de participación en discursos que producen resultados y conocimientos duraderos, intercambiando con otros individuos y escenarios de intervención; con el propósito de transmitir/construir conocimiento, en los que circulan saberes específicos (Ruiz & Dávila, 2016; Correa, 2006). En efecto, la interacción¹ es un proceso incrustado en la

¹ Para Campos (2010), la interacción difiere de la interactividad. La interacción, es un proceso real de transformación de la información, con base en el potencial interactivo de las tecnologías, en conocimiento construido, que sólo tiene sentido pleno en condiciones de interacción social, para intercambiar ideas, dudas o conocimientos con otros; en tanto que, la interactividad, es una propiedad potencial de la plataforma tecnológica para permitir contacto flexible con el contenido, en ritmo y nivel de trabajo, así como la comunicación con otras personas en el ciberespacio.

práctica pedagógica, comprende lo que sucede en aula, en la relación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-texto. Las circunstancias subsisten en el BL, se han agregado otras, sobre todo las relacionadas con los entornos virtuales.

La interacción conjetura un discurso, una transacción de diferentes formas dialógicas, admite la intervención alternada de distintos sujetos, de dos o más, mediados por alguno objeto referencial (un medio físico o virtual o una combinación de ambos). Para van Dijk (1983), discurren desde el denominado contacto directo, cara a cara, hasta el visual. Las estrategias discursivas son el vínculo social que configuran la identidad y el sentido de sí mismo; equivalente al cognitivo en la construcción conjunta del conocimiento. En ese sentido, la interacción deviene en una diversidad de voces culturales, expresa posiciones plurales y divergentes, que median apropiadamente, como procedimiento eficaz para promover el conocimiento, tornándola en el centro de la indagación y de la intervención (Coll & Solé, 2001).

La interacción se refiere a una acción recíproca entre dos o más sujetos. Didácticamente se construye como una estructura comunicativa donde los roles de profesor y estudiantes preexisten a los interlocutores, instituidos en el espacio-tiempo con propósitos educativos curriculares específicos (Villalta, 2009); y que parte de lo heterogéneo para llegar a la comprensión de la polifonía de voces, no necesariamente acordes, sino que por el contrario, revelan las contradicciones, las luchas, los intentos de definición, de exclusión, e incluso de supresión de los puntos de vista antagónicos (Correa, 2006).

En los planos presenciales del BL, el proceso se hace posible por la coincidencia en el espacio y tiempo. Esa coincidencia, dependiendo del medio, crea una tendencia en la expresión social. En los entornos virtuales, la concurrencia espacio-tiempo se diluye, por lo que las propiedades se inhiben, y permanece oculto al medio. En cualquier caso, la interacción didáctica no se realiza ni lineal ni vertical, sino horizontalmente. Para Campos (2008), la latencia del objeto permanecerá, en tanto no se den las condiciones necesarias para que la transferencia de la propiedad actúe de forma reactiva a la presencia del objeto complementario, creando así la oportunidad de expresarlas.

La interacción didáctica como proceso comunicativo expuesto a través de un medio, construido socialmente, con relaciones multidireccionales, se sitúa en red, de diversa naturaleza (física o virtual); establecido mediante una relación presentada a través de un proceso de diálogo y cooperación que regula la comunicación entre los participantes y de mediación de los procesos de construcción compartida del conocimiento (Colomina & Onrubia, 2001). En el BL, los contextos de interacción difieren substancialmente, en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad autoestructurante; y en sus repercusiones sobre la construcción del conocimiento, dado que se construyen en complementariedad (Bonk & Graham, 2012).

En el BL se incrementa la posibilidad de crear nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje, recreando entornos virtuales bajo enfoques metodológicos no tradicionales, transitando desde un aprendizaje individual a uno colaborativo; desde la transmisión a la construcción de conocimiento; y a

las posibilidades de hacer, combinar, comparar, contrastar, sintetizar, ordenar, estructurar, y decidir sobre la información que posibilite desarrollar continuamente esta clase de metahabilidades (Collis & Moonen, 2006).

4.3. PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BLENDED LEARNING

La práctica educativa, en cualquiera de las modalidades formativas, involucra un conjunto de actividades académicas, comprende tres dimensiones: i) cómo se organiza, en términos de actividad compartida entre profesor y estudiantes; ii) qué se hace para construir el conocimiento, es decir, que procesos posibilitan su elaboración; y, iii) quién es el responsable de la elaboración del contenido, con que ayudas o mediaciones. Y en cualquiera de las circunstancias en que se dan procesos de: i) enriquecimiento, de describir para comprender lo que hacen los profesores al apoyar a los estudiantes, a partir de los recursos instruccionales utilizados, y deducibles de los conocimientos académicos que se analicen; y de ii) integración, de concebir los cambios relevantes, sobre todo, cuanto se sabe sobre los conocimientos académicos, y si posibles ajustarlos a las posibilidades de los docentes (Para Sánchez & Rosales, 2005; Sánchez et al., 2008).

Con la integración curricular de las TIC en los contextos educativos los escenarios educativos se reconfiguraron, dado que la tecnología se articula con las prácticas educativas para dinamizar el aprendizaje (Tompsett, 2013). Las TIC han mostrado su trascendencia en la aplicación de estrategias educativas que transforman el saber de los estudiantes, en actividades que propician renovaciones docentes en su práctica educativa. El proceso de apropiación pedagógica de las tecnologías requieren de acompañamiento y

retroalimentación, a fin de generar prácticas educativas con mayor efectividad (Valencia-Molina et al., 2016). Si el docente ni diseña ni implementa prácticas educativas con TIC, es probable que las actividades que se proponga realizar no respondan a las características de los estudiantes de hoy.

La práctica educativa basada en el uso de las TIC, aunque surja de manera intuitiva, requiere de un proceso de apropiación intencional, de construcción de sus sentidos de uso en la educación (Valencia-Molina et al., 2016). Para García (2012) y Fernández (2016), resultan vitales los empoderamientos docente y discentes de la alfabetización del siglo XXI, que supone un dominio de lo digital e informático, la multimedia o educación en medios, en esencia, de una multialfabetización. Tales alfabetizaciones exigen de un modelo educativo integral y globalizado que provoque cambios que vayan acordes a las innovaciones tecnológicas, y no representen una rémora para el cambio (Area y Pessoa, 2012).

En este contexto de cambios y adaptaciones al contexto generado por las TIC, la práctica educativa se considera una actividad "fluida", donde se distinguen medios y fines guiados por valores y criterios inherentes al proceso educativo, y que permiten distinguir entre la práctica que es educativa y la que no lo es. El "mundo de la práctica", para Schon (1992), tiene un carácter cambiante e inestable. Un quehacer caracterizado por la incertidumbre, que más allá de un simple problema por resolver, representan problemas cambiantes e interactuantes, configurantes de sistemas complejos y dinámicos. Toda práctica educativa comprende las relaciones interactivas,

distribuidas en el espacio y tiempo, donde se organizan conocimientos, a partir de interacciones generadas en la presencialidad y virtualidad, como el BL.

Las decisiones sobre qué, cómo y quién participa de la práctica educativa, así como otras cuestiones relacionadas con la enseñanza como función social y la concepción sobre los procesos de aprendizaje, pasa por comprender, según Schön (1992), que son:

- Únicas, no se repiten jamás.
- Complejas, no se pueden simplificar.
- Inestables, cambian constantemente.
- Inherente a su quehacer, y con un alto grado de “desorden o “incertidumbre”.
- Conllevan frecuentemente conflicto de valores.

El abordaje de las dimensiones de la práctica educativa permite extraer comparativamente, la organización apropiada (secuencia de episodios) que hace más efectiva la construcción del conocimiento (Sánchez et al, 2008. Asimismo, las intervenciones que contribuyen a elaborar ideas comprendidas, donde la implicación de los sujetos es esencial para la apropiación de ese conocimiento. La práctica educativa comprende:

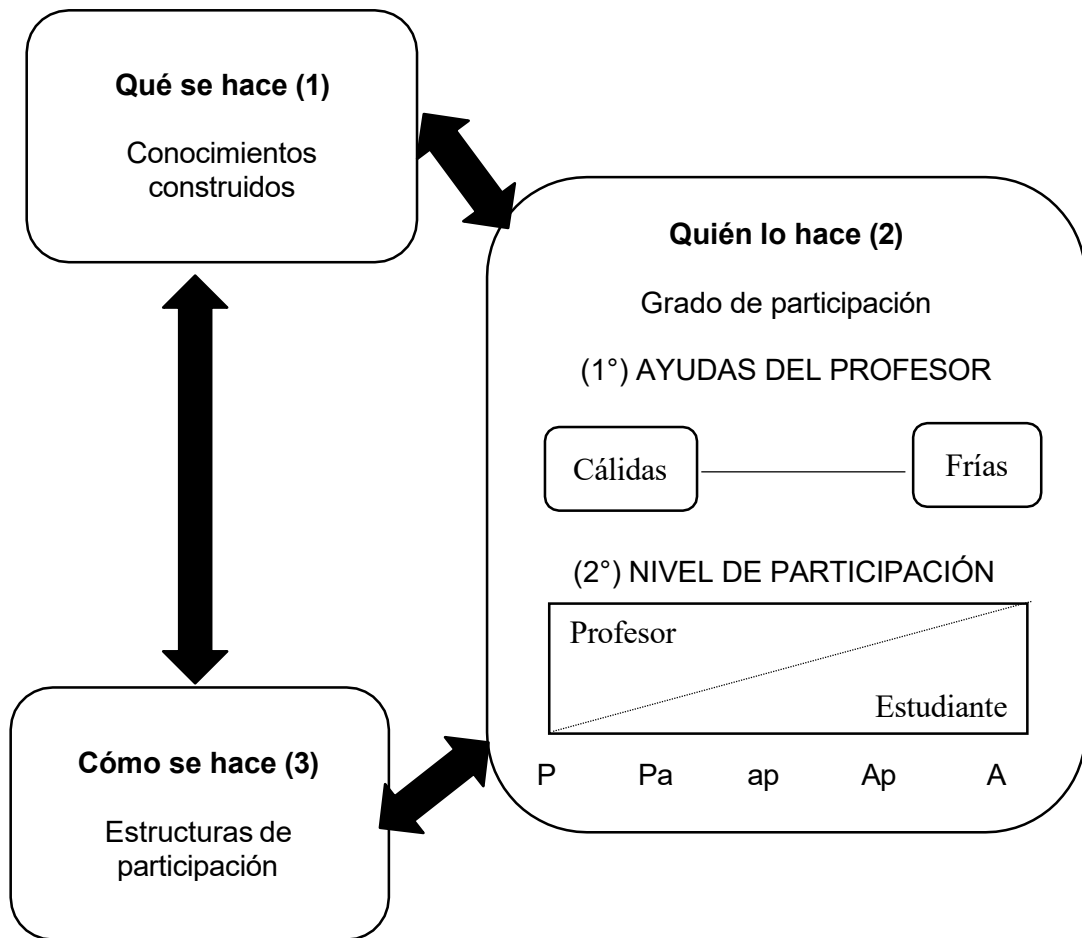
- Un proceso susceptible de analizarse, para entender las reglas de la comunicación humana y, por tanto, como compartir significados.
- Tiene naturaleza colaborativa, dado de que los sujetos (estudiantes y profesores) deben tener algún grado de participación activa.
- Su naturaleza es dinámica, asumiendo que una de las partes (estudiantes) deberá incrementar su contribución, según avanza el proceso formativo.

- El resultado deseable es una comprensión profunda y sustantiva de los contenidos compartidos (Sánchez & Rosales, 2005).

Definida la práctica educativa y las dimensiones que la componen, cabe precisar el sistema de análisis. Su abordaje implica considerar las tres dimensiones:

1. **Qué se hace**, considera los contenidos instruccionales o conocimientos construidos que se generan –y se hacen públicos- durante la interacción, mediante que patrones y estructuras de interacción.
2. **Quién lo hace**, responde al responsable de generar el grado de participación de los estudiante en la construcción del conocimiento hecho hace público; a partir de identificar las ayudas (mediaciones) utilizadas por el profesor.
3. **Cómo se hace**, remite al modo de organización de la interacción entre los sujetos educativos y las tareas, por ejemplo, los patrones de discurso y estructuras de participación (Sánchez et al., 2018).

Figura 15. Dimensiones de Análisis de la Interacción adoptando como unidad de análisis los ciclos conversacionales

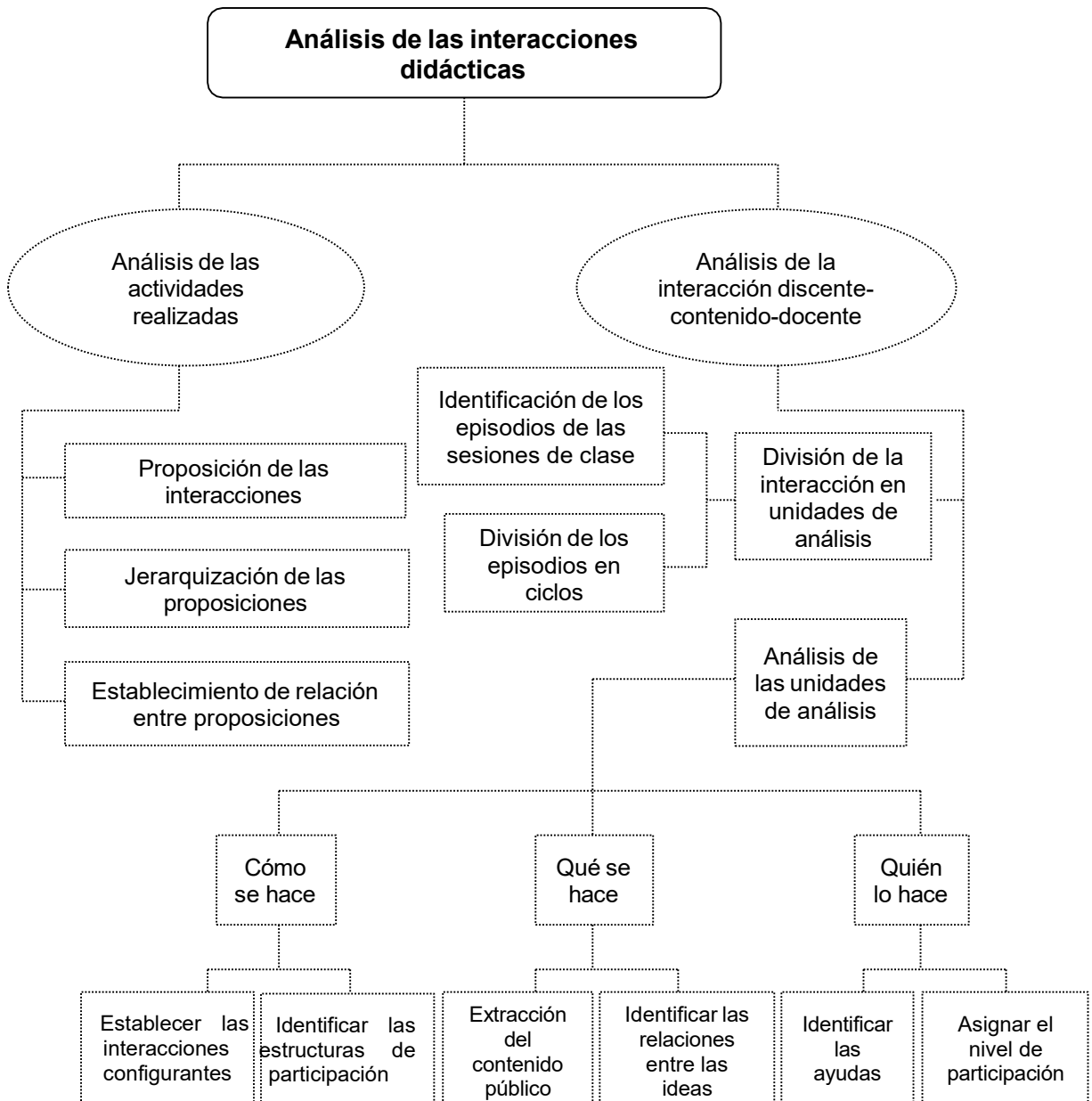


Fuente. Adaptado de Sánchez et al. (2008, p. 96)

El abordaje de cada dimensión aporta a elaborar juicios diferentes sobre una misma práctica (Figura 15). Por ejemplo, la dimensión de cómo se hace (referida a los tipos de estructuras de participación desarrolladas), permite esbozar una escala de medición que comprende las estrategias educativas centradas en la materia o contenido (tradicionales), hasta las centradas en el sujeto que aprende. En el caso de la dimensión qué hace, se determina la calidad del contenido generado durante la interacción; y, finalmente, sobre quién hace, responde a identificar al responsable, esto es, el grado de

autonomía de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Figura 16. Secuencia del procedimiento de análisis de las interacciones



Fuente. Adaptado de Sánchez et al. (2008)

El análisis del significado potencial de las interacciones didácticas en clase (presencial y virtual), se clarifican a partir de la estructura de contenido que conforman y de las relaciones que se establecen entre las interrelaciones (Turpo-Gebera et al., 2020), en términos de identificación y las relaciones de

jerarquía dadas (Figura 16). De ese modo, se determina la representación cognitiva potencial y, por ende, se podría caracterizar la construcción de conocimientos. En primera intención, se reconoce las interacciones que constituyen los episodios; y, posteriormente, sus diferencias y jerarquías. Las interacciones identificadas expresan las representaciones cognitivas durante el desarrollo de las sesiones de clase.

La primera parte del procedimiento de análisis, está centrado en el análisis de reconocimiento de las interacciones, es decir, identificar las ideas o proposiciones enunciativas que expresan un significado comprensible. Tales representaciones expresan una secuencia de apropiación del conocimiento o aprendizaje. Por lo que resulta prioritario, buscar las interacciones que se dan en las diversas clases (presenciales o virtuales); luego, diferenciar los tipos de actividades, es decir, su jerarquización y, finalmente, establecer las relaciones existentes entre las identificadas (Mapa de Relaciones).

En el análisis de la práctica educativa, siguiendo a Wells (2001), conviene distinguir las unidades de análisis, eso es, su amplitud o escala temporal, entre ellas:

- Las unidades de análisis más inclusivas atañen a la unidad curricular (por ejemplo, el tema de una asignatura). Dentro de la unidad curricular existen diferentes sesiones, delimitadas institucionalmente por un horario.
- Las sesiones se componen, a su vez, por diversas estructuras de actividades típicas de aula. Así, una sesión se organiza ajustando varias estructuras de actividad, por ejemplo: “recuerdo de los contenidos

desarrollados” o Activación de Conocimientos Previos (ACP), “revisión de información relevante” o Búsqueda de Información Relevante (BIR), así también, “relación del contenido nuevo con el anterior” o Vinculación de lo Nuevo con lo Dado (VND), “realización de tareas” o Integración-Construcción del Conocimiento (ICC) y “reconstrucción del aprendizaje” o Representación del Conocimiento Adquirido (RCA).

Obviamente, en cada una de esas actividades se puede integrar diversos episodios independientes, es decir, unidades más concretas e integradas por un conjunto de acciones que tienen un objetivo reconocido. Por ejemplo, en el caso de una explicación, cabe diferenciar tres *episodios*: lo dado, lo nuevo y la evaluación. Por último, los episodios se componen de varias estructuras a corto plazo o ciclos, constituyendo la unidad comunicativa elemental de intercambios entre discentes y docentes, necesarios para alcanzar un acuerdo sobre un aspecto implicado en la tarea.

El planteamiento de la práctica educativa del BL comprende el reconocimiento de las interacciones didácticas en la construcción del conocimiento o aprendizajes. El proceso implica identificar las estrategias y medios didácticos que aportan a la creación de contenidos correspondientes con el proceso formativo. Dado que se trata no solo de favorecer la cantidad de interacciones, sino, esencialmente, de calidad. En éstas, deben establecer comunicaciones horizontales e implicativas; a fin de que se configuren espacios para discusiones académicas fructíferas. Del mismo modo, resultante importante, una tutorización o moderación planificada, con tiempos y espacios pertinentes para la participación autónoma y ampliada. La

dinámica del proceso formativo prevé la generación de oportunidades para construir conocimientos de forma colaborativa y comprensiva.

El intercambio didáctico en el BL se sustenta desde dos entornos complementarios, presencialidad y virtualidad. La relación dialógica desde la virtualidad y presencialidad configura diversas posibilidades de interactuar, apoyada en recursos y medios digitales y físicos que hacen viable la mediación y transferencia de aprendizajes. Tales intervenciones, amplían, potencian y reorganizan la acción didáctica hacia la construcción del conocimiento. En el BL, las interacciones didácticas se establecen desde dos tiempos comunicacionales; síncrono y asíncrono, posibilitando interconexiones, donde el diálogo tributa significativamente en el aprendizaje o internalización de los contenidos. Las reuniones presenciales, tutorías, foros, chats, correos electrónicos, etc. viabilizan el discurso didáctico propiciando actitudes proactivas y comprometidas para hacer frente al cambiante contexto social y educativo.

CAPÍTULO V:

Blended Learning en Perú: campos y tendencias

*“El concepto de b-learning está evolucionando hacia la búsqueda del equilibrio más adecuado entre lo presencial y lo virtual. En una mirada retrospectiva nos parece que ese equilibrio dependerá de los objetivos que nos hemos planteado y de las circunstancias particulares de nuestra propuesta pedagógica”
(Delgado, 2011).*

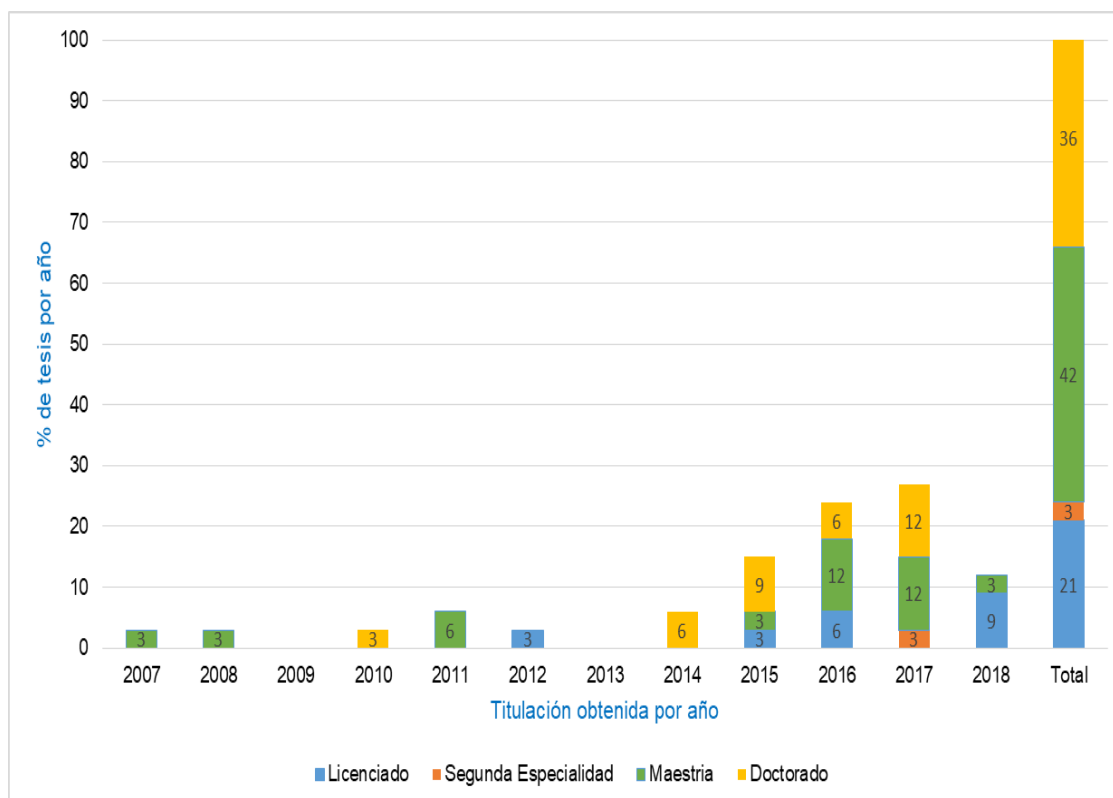
5.1. ESTUDIO 1: PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL BL EN PERÚ, DESDE LAS TESIS UNIVERSITARIAS

Considerando la información sistematizada de los informes de tesis (Anexo 1) se realizó la comparación, contraste y análisis de los datos ordenados (Okoli & Schabram, 2010), en función a las preguntas de investigación planteadas.

5.1.1. SITUACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL BL EN LAS UNIVERSIDADES

En términos de la evolución temporal, la Figura 17 sintetiza la producción científica sobre el BL.

Figura 17. Temporalidad de las investigaciones sobre BL, según titulación obtenida



Fuente. Elaboración propia.

La Figura 17 y la Tabla 4 expresan los niveles crecientes de la producción científica del BL. Los resultados globales expresan su carácter emergente; más manifiestamente, desde las investigaciones conducentes a las titulaciones de posgrado.

Tabla 4. Titulaciones obtenidas a través de investigaciones en BL

	2007- 2008	2009- 2010	2011- 2012	2013- 2014	2015- 2016	2017- 2018	Total
Doctorado		1		2	5	4	12
Maestría	2		2		5	5	14
Especialización						2	2
Licenciatura			1		3	3	7
							Total
							35

Fuente. Elaboración propia.

La producción científica sobre el BL se concentra en las titulaciones de posgrados (Maestría y Doctorado), 78% de las investigaciones demuestran su preeminencia. El último quinquenio (2014-2018) es representativo de su evolución, 82% tesis comprueban su creciente interés investigativo. Representan también, una tendencia que conforme discurre en el tiempo, se afirma como línea de investigación, propia de los retornos profesionales a las aulas académicas, buscando implicarse en “el impacto positivo y ajustabilidad al entorno donde se desarrollan [...], resaltándola como eficaz y productiva” (González et al., 2017, p. 151).

Las investigaciones sobre el BL se abordan desde diferentes campos académicos y profesionales. Dichas perspectivas se infieren desde las titulaciones obtenidas (Tabla 4), tanto a nivel de pregrado o posgrado.

Tabla 5. Mención de titulaciones obtenidas a partir de investigaciones en BL

	Ciencias de la educación			Sistemas y computación		Ciencias de la administración		Ciencias de la salud	Total
	Educación / Idiomas	Tecnología/ Informática Educativa	Gestión/ Currículo/ Docencia Investigación	Ciencias sociales/ Docencia/ Currículo	Estadística aplicada/ Informática	Ingeniería de sistemas	Administración/ Contabilidad/ Gerencia social	Seguridad Estomatología	
Licenciatura	1					3	3		7
Especialidad				1	1				2
Maestría	5	3	2		1	1	1	1	14
Doctorado	10					1		1	12
	16	3	2	1	2	5	4	1	35
Total		22			7		5	1	35
		63%			20%		14%	3%	100%

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 5 revelan que el BL implica diversas áreas académicas, siendo el área de las ciencias de la educación, que comprende a disciplinas afines (tecnología educativa, ciencias sociales, etc.), la más usualmente considerada, al agrupar al 63% de investigaciones. Seguida del área de ingenierías, específicamente, de sistemas y computación, asumida como área de estudio, en un 20%, seguida de ciencias de la administración (14%) y ciencias de la salud, en estomatología, 3%. La variedad de disciplinas académicas abordadas como experiencias formativas en el BL, expresa el interés que convoca, asimismo, que su estudio no es exclusividad de algunas materias, sino que está vinculada a una diversidad de profesiones que se imparten en las universidades. Esta multiplicidad de áreas afrontadas revela el carácter de flexibilidad y adaptabilidad del BL, evidenciando su efectividad en la consecución de resultados satisfactorios (De Lange et al., 2010; Shannon, 2020), en entornos enriquecidos y adaptables (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018).

5.1.2. DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL BL

La producción científica del BL obedece a criterios de distribución geográfica e institucional (ubicación y régimen) de las universidades. Reconocer los ámbitos de construcción del conocimiento es vital, por cuanto revela a los centros de producción y sus intereses investigativos.

Tabla 6. Productividad científica del BL, según ubicación y titularidad de las universidades

N°	Institución de Educación Superior	Sigla institucional	Región geográfica	Régimen de titularidad	Total de tesis
1	Universidad de San Martín de Porres	USMP	Lima	Privada	3
2	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	UIGV	Lima	Privada	3
3	Universidad Católica de los Ángeles	ULADECH	Ancash	Privada	2
4	Universidad César Vallejo	UCV	Trujillo	Privada	2
5	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	UPC	Lima	Privada	2
6	Universidad Católica de Santa María	UCSM	Arequipa	Privada	1
7	Universidad Santo Toribio de Mogrovejo	USAT	Lambayeque	Privada	1
8	Universidad Marcelino Champagnat	UMC	Lima	Privada	1
9	Universidad Privada Antenor Orrego	UPAO	Trujillo	Privada	1
10	Universidad Privada Norbert Wiener	UNW	Lima	Privada	1
11	Universidad San Ignacio de Loyola	USIL	Lima	Privada	1
12	Universidad Nacional de Educación	UNE	Lima	Pública	7
13	Universidad Nacional de San Agustín	UNSA	Arequipa	Pública	2
14	Universidad Nacional Hermilio Valdizán	UNHV	Huánuco	Pública	2
15	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNSM	Lima	Pública	2
16	Escuela Superior de Guerra del Ejército	ESGE	Lima	Pública	1
17	Universidad Nacional de Trujillo	UNT	Trujillo	Pública	1
18	Universidad Nacional del Centro del Perú	UNCP	Junín	Pública	1
19	Universidad Nacional de San Martín	UNSM	San Martín	Pública	1
Total					35

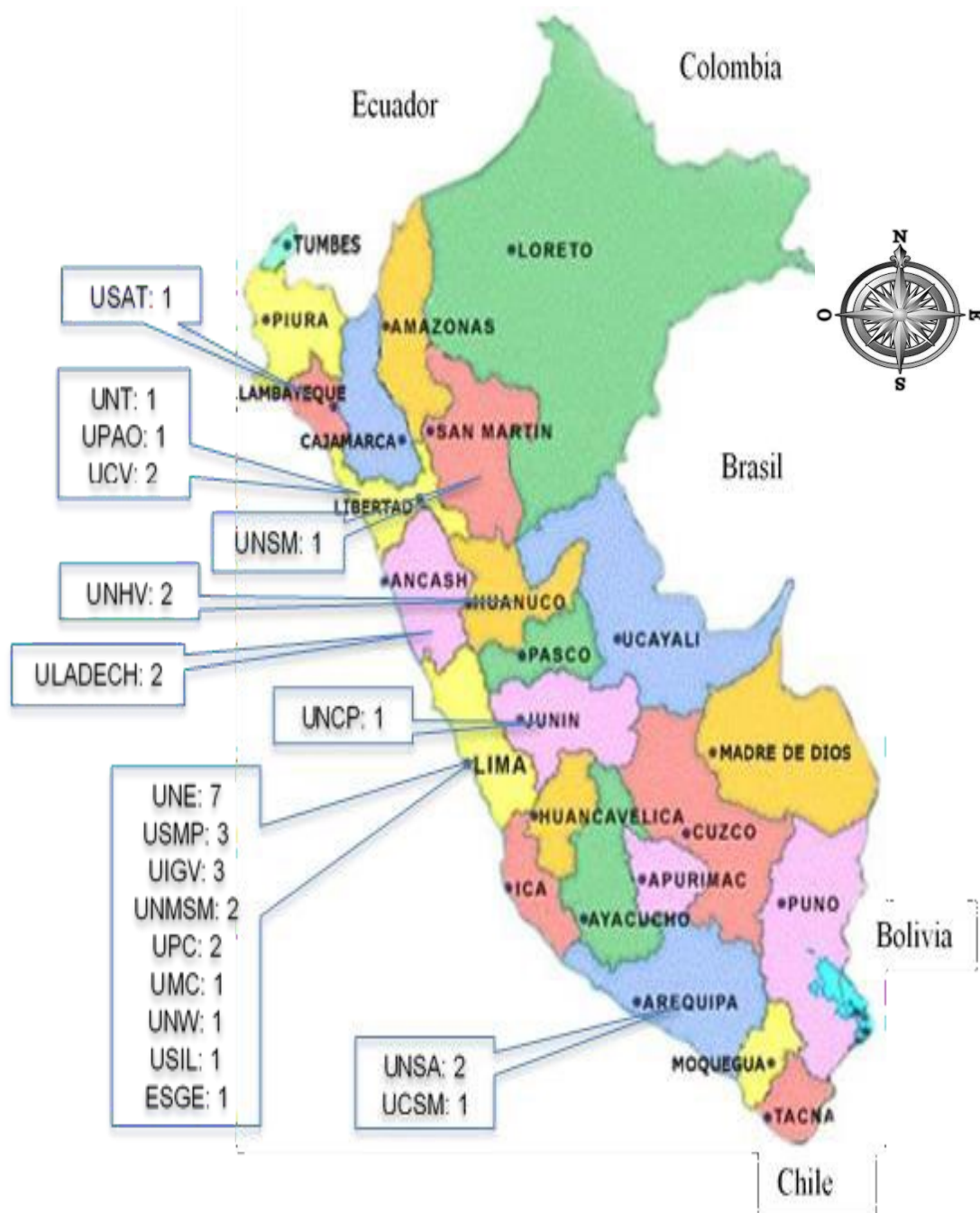
Fuente. Elaboración propia.

En términos de la titularidad de gestión de las universidades, la Tabla 6 muestra que la productividad científica sobre el BL provoca el mismo interés investigativo, tanto en universidades privadas (51.5%) como en públicas (48.5%). Las investigaciones se centralizan más a nivel de las situadas en la capital (60%) que, en las de provincia (40%). En las universidades de Lima se encuentran 21 investigaciones, de las cuales, 9 son en universidades públicas y 12 en privadas. En Perú, existe una mayor presencia de las universidades privadas, de dos tipos: asociativas (privada sin fines de lucro) y societaria (privada con fines de lucro); en conjunto, las universidades privadas casi duplican a las públicas (92 privadas y 51 públicas); y tres ciudades (Lima, Arequipa, Trujillo) concentran más del 67% del total de universidades².

El BL representa un tema de investigación convocante, que independientemente de los escenarios geográficos e institucionales donde sitúan, suscitan un intenso interés. Las diferencias de la productividad científica en las universidades, si bien expresan peculiaridades de su desarrollo, muestran también, un manifiesto sentido de predominio de conocimiento, más a nivel de los centros de conocimiento, de universidades de la capital, y muy relegada en la periferia del conocimiento, universidades de provincia, con lo que se evidencia en la Figura 18.

² En atención a la ley universitaria N° 30220, en diciembre 2020 se concluyó el proceso de licenciamiento, resultando 92 universidades y 2 escuelas de posgrado reconocidas por contar las condiciones básicas de calidad (licenciadas). De las 145 instituciones iniciales se redujo a 94, alrededor del 35% fueron cerradas por incumplimientos, entre ellas, algunas universidades donde se realizaron los estudios sobre el BL, y que formaron parte de la muestra de estudio.

Figura 18. Distribución geográfica de la productividad científica sobre el BL en las universidades peruanas



Fuente. Elaboración propia.

El mapa de ordenación territorial de la producción científica del BL revela la centralidad del conocimiento, dada por las universidades situadas en la capital (60%); asimismo, hace evidente, un paulatino interés por su estudio en las universidades de provincia. Este último ordenamiento es ampliamente manifiesto en universidades del norte (USAT, UNT, UPAO, UCV) y en las del centro del Perú (UNHV, ULADECH y UNCP); y mucho menor en el sur (UNSA y UCSM) y en la amazonia (UNSM). Las distribuciones territoriales del conocimiento muestran las inequidades de producción del conocimiento sobre el BL.

La distribución heterogénea sobre la motivación investigadora hacia el BL, señala diferencias de sentido y de priorización en ciertas universidades, básicamente, por sus proximidades a los centros de desarrollo, de zonas del país con mayor desarrollo económico, las mismas que cuentan con recursos tecnológicos de vanguardia para promover innovaciones educativas. Alrededor de estos centros se han conformado una masa crítica de investigadores, y por ende, de universidades. Tales distinciones expresan, la necesidad de crear y recrear ambientes formativos que traduzcan y potencien las particularidades de “las nuevas funciones e identidades que surgen en el proceso educativo y que son propios de cada uno de los entornos” (Morán, 2012, p. 10). Esencialmente, de los contextos donde el desarrollo tecnológico aún es limitado, fundamentalmente, por problemas de conectividad e Internet, como de la escasa disponibilidad de infraestructura de soporte, computadoras y otros dispositivos. Las diferencias retratan las desigualdades que se recogen en las investigaciones analizadas.

5.1.3. PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA SOBRE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO DEL BL

Los énfasis investigativos de la productividad científica sobre el BL exponen las concentraciones o agrupaciones de conocimiento y de sus aplicaciones en el ámbito educativo, esencialmente, a nivel de los campos temáticos o materias abordadas, las mismas que abarcan diversas disciplinas del saber impartido en las universidades. Su reconocimiento es importante, porque permite valorar su significatividad y trascendencia como objeto de estudio, asimismo, permite determinar sus vinculaciones temáticas y disciplinares.

Tabla 7. Campos de conocimiento temático en las tesis sobre el BL

Universidad	Rendimiento académico					Habilidades	
	Ciencias			Letras		Economía Cognitiva	Procedimental
	Matemática	Física/ Tecnología	Medicina	Comunicación Idiomas			
Universidad Norbert Wiener (UNW)						1	
Universidad Católica de Los Ángeles (ULADECH)	1					1	
Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV)	1			1			1
Universidad San Martín de Porres (USMP)		2				1	
Universidad César Vallejo (UCV)				1			1
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)							1
Universidad Católica de Santa María (UCSM)						1	
Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)				1			
Universidad Marcelino Champagnat (UMCH)						1	
Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO)		1					
Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)				1			1
Universidad Nacional de Educación (UNE)				1		3	
Universidad Nacional de San Agustín (UNSA)						2	
Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHV)				1		1	
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)			1			1	1
Escuela Superior de Guerra del Ejército (ESGE)		1					
Universidad Nacional de Trujillo (UNT)				1			
Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)	1						
Universidad Nacional de San Martín (UNSM)		1					1
Total	4	5	1	7	1	11	6
			18				17

Fuente. Elaboración propia.

Entre las universidades públicas y privadas (en *cursiva*) no se aprecian mayores diferencias en la producción científica sobre el BL. Las investigaciones, básicamente, están orientadas, tanto a la mejora del rendimiento académico, en materias de letras, ciencias y tecnologías (51%), como al desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales (49%). Ambas temáticas son amplias consideradas.

Tabla 8. Campos de conocimiento abordados por las tesis sobre el BL

Campos de conocimiento	Sub-campos de conocimiento	2007-2018	2009-2010	2011-2012	2013-2014	2015-2016	2017-2018	Total
Docencia universitaria	Calidad educativa	1	1					2
	Desarrollo de capacidades						1	1
	Desempeño docente			1	1		2	4
	Enseñanza de comunicación	1		1		1		3
	Enseñanza de estomatología					1		1
	Enseñanza de la física				1			1
	Enseñanza de tecnología					1	2	3
	Enseñanza de matemática					1		1
	Enseñanza del inglés						2	2
	Formación personal						1	1
	Gestión del aprendizaje						1	1
Educación básica	Calidad educativa						1	1
	Desempeño docente						2	2
	Enseñanza de la comunicación			1			1	2
	Enseñanza del inglés					1		1
Educación tecnológica	Enseñanza de la matemática					1		1
	Desempeño docente					1		1
Formación continua	Gestión del aprendizaje						1	1
	Desempeño docente					3	1	4
	Teletrabajo					1		1
Preuniversidad	Factores críticos					1	1	
Total		2	1	3	2	12	15	35

Fuente. Elaboración propia.

El énfasis de la producción científica del BL se agrupa alrededor de cinco campos o áreas de conocimiento. Las concentraciones de los subcampos expresan la preferencia por estudios situados en la docencia universitaria, investigadas 57% de las tesis. Además, el 83% de estudios se aglutinan en los últimos tres bienios (2013-2018). Dentro de cada campo, se distinguen los énfasis e intereses de investigación.

Para efectos de reconocimiento de los campos de conocimientos abordados, se ha dividido la producción científica sobre el BL, básicamente, en dos áreas: i) docencia en contenidos disciplinares y ii) docencia en contenidos transversales. En ese sentido, las Tablas 8 y 9, resumen los énfasis asignados.

Tabla 9. Campos de la docencia disciplinar abordados por el BL

		Orientación temática hacia la docencia de contenidos disciplinares					Total
		Universidad	Escuela	Instituto	Formación continua	Pre-universitaria	
Letras	Comunicación	3	2				5
	Inglés	2	1				3
Ciencias	Matemática	1		1			2
	Estomatología	1					1
	Física	1					1
	Tecnología	3					3
		11	3	1			
		Total					15

Fuente. Elaboración propia.

En torno a la docencia de los contenidos disciplinares, la mayoría de investigaciones sobre el BL (73%) se concentra en la enseñanza universitaria y, limitadamente en otros escenarios escolares (20%) o técnicos (7%). Dentro de los cursos universitarios, existen ligeras diferencias entre las áreas del área

de letras (45%), y de ciencias (55%). En esencia, la modalidad aborda con similar énfasis a las materias académicas, no excluye campo del saber, por el contrario, incluye las diversas manifestaciones de conocimiento, en los diferentes niveles formativos (Heinze & Procter, 2004; Turpo-Gebera, 2010).

Sobre la enseñanza de contenidos transversales en el BL, se privilegian estrategias didácticas que fortalecen las habilidades que trascienden los dominios disciplinares, a fin de asegurar una mayor comprensión de los conocimientos conceptuales y de las integradas (Sánchez, 2012).

Tabla 10. Campos de la gestión pedagógica abordados por el BL

		Orientación temática hacia la docencia de contenidos transversales					Total
		Universidad	Escuela	Instituto	Formación continua	Pre-universidad	
Habilidades laborales	Calidad educativa	2	1				3
	Desarrollo de capacidades	1					1
	Desempeño docente	4	2	1	4		11
	Tele-trabajo				1		1
Habilidades personales	Formación personal		1				1
	Aprendizaje emocional		1		1		2
	Factores críticos					1	1
		7	5	1	6	1	
		Total					20

Fuente. Elaboración propia

Los campos o áreas transversales de mayor concentración se sitúan alrededor de la enseñanza universitaria (grado y postgrado) y de la formación continua (a lo largo de la vida) (Tabla 10). Se orientan más a la formación en habilidades laborales (80%) que a las habilidades personales (20%). El predominio de los entornos abiertos de formación, expresa las potencialidades del BL en el desarrollo profesional y sus repercusiones a nivel práctico (Duarte et al., 2018), un devenir que revela su presencia social e institucional.

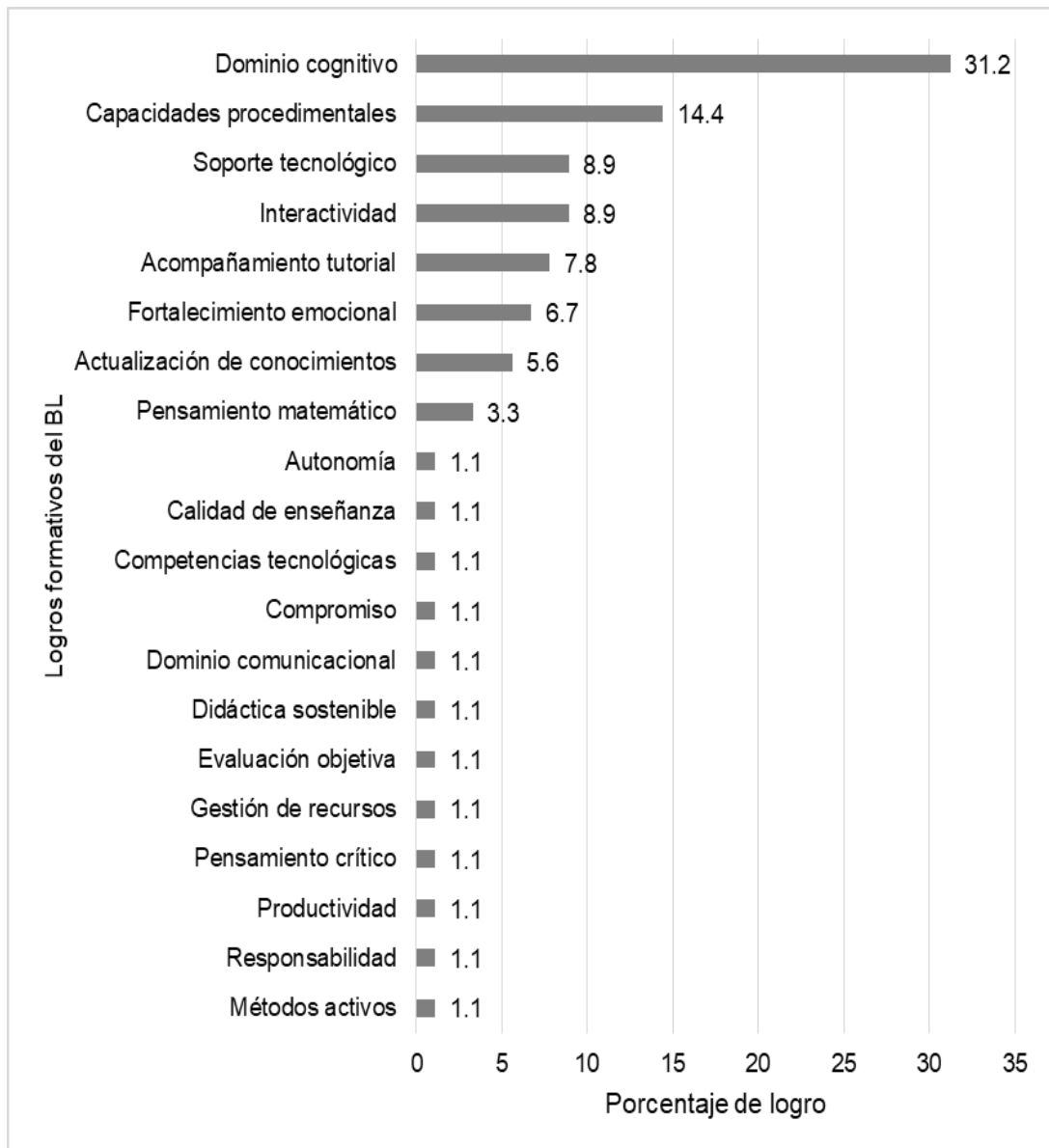
5.1.4. PRINCIPALES RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL BL

Los hallazgos traducen, exclusivamente, lo esencial de las respuestas a las preguntas de investigación; desde los análisis expresan las evidencias de logro. Estas, se agruparon en función a: i) logros y limitaciones, ii) dominios formativos e iii) infraestructura de soporte. Considerar tales aspectos remite a reconocer los objetivos priorizados por las investigaciones analizadas.

5.1.4.1. LOGROS Y LIMITACIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL BL

Las evidencias resaltan los logros del BL en la formación profesional, técnica y escolar. La modalidad se consolida como un escenario propicio para mejorar la cualificación personal o situación personal, al aportar de “forma complementaria o exclusiva a nivel universitario, de postgrado o de formación continua” (García-Peñalvo, 2005).

Figura 19. Logros formativos del BL en las tesis universitarias



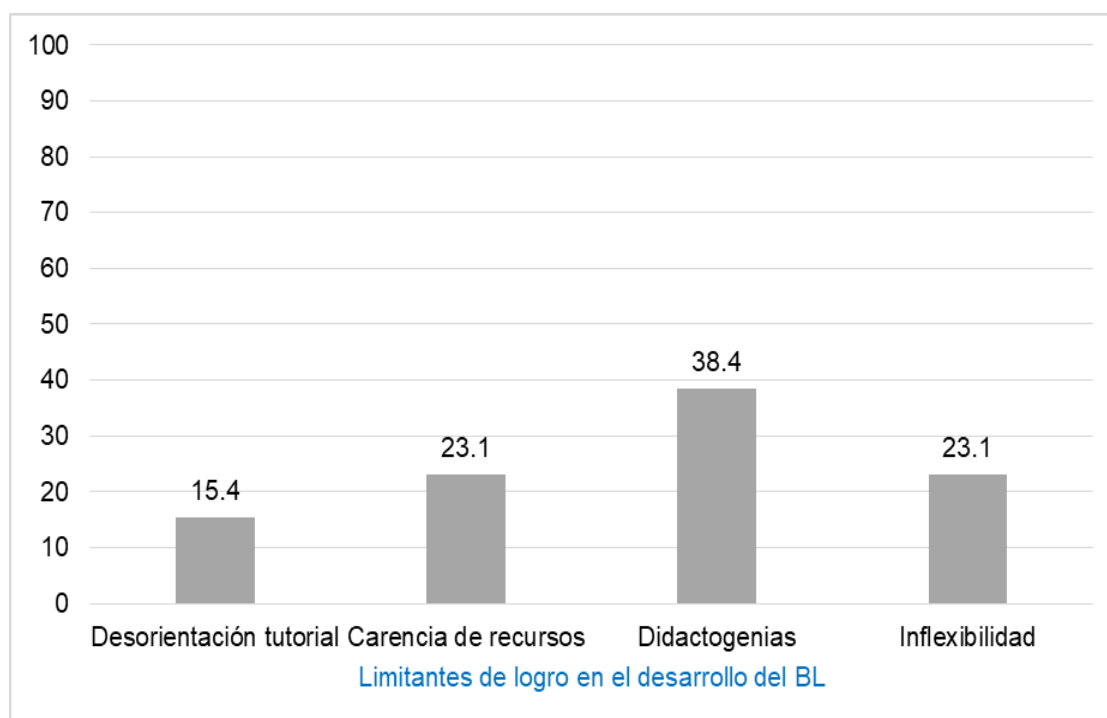
Fuente. Elaboración propia.

Los resultados de los estudios evidencian los logros en los dominios formativos, básicamente, en los dominios cognitivo y procedimental (31.2% + 14.4% = 45.6%), y en menor medida, en el dominio actitudinal, 10.0% (fortalecimiento emocional, compromiso, responsabilidad, autonomía). La Figura 19 muestra también, otros logros notorios, como la infraestructura de soporte del BL (tecnología, interactividad, tutoría, métodos activos, didáctica

sostenible, calidad de la enseñanza, gestión de recursos, evaluación objetiva), en un 31,2%. En menor medida (13,2%), el desarrollo de capacidades específicas (actualización, comunicación, pensamientos matemático y crítico, productividad, gestión de recursos, competencias tecnológicas). Los resultados hacen evidente la tendencia hegemónica del trabajo individual por sobre el colectivo y del escaso desarrollo del dominio social.

Entre las limitantes resaltadas en los informes de tesis, se señalan aspectos vinculados al desarrollo del proceso formativo en el BL.

Figura 20. Limitantes de éxito del BL en las tesis universitarias



Fuente. Elaboración propia.

La Figura 20 recoge las situaciones que inciden como limitantes o condicionantes del logro formativo en las experiencias investigadas, resaltado las didactogenias (38,4%), como prácticas didácticas y tutoriales que inciden negativamente en la construcción de conocimientos o aprendizaje. De igual modo, la inflexibilidad y carencia de recursos; la primera, trastoca un rasgo

significativo de la formación en línea (García-Ruiz et al., 2018), y la segunda, la insuficiencia de recursos como limitante del potencial de logros (Sembiring, 2018; Porter et al., 2016). Algunas de las prácticas investigadas reconocen en la tutoría un aspecto perjudicial, dado que los desaciertos o insuficiencias inhiben el aprendizaje (Latorre, 2016; Krasnova & Demeshko, 2015).

5.1.4.2. DOMINIOS FORMATIVOS ENFATIZADOS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL BL

La orientación del BL estriba en el desarrollo formativo de los participantes, constituyen lo esencial, desde la atención y la satisfacción que propician (Stockwell et al., 2015). La Tabla 11 expresa los énfasis formativos.

Tabla 11. Énfasis de dominios formativos en las investigaciones sobre el BL

Dominios formativos	n	%
Competencias Profesionales	51	71.8
Habilidades personales (sociales)	11	15.5
Competencias transversales	9	12.7
Total	71	100

Fuente. Elaboración propia

Dado el carácter de las investigaciones, en su gran mayoría, están dirigidas a la formación universitaria y formación continua, por lo que la incidencia de los resultados se concentra en el desarrollo de las competencias profesionales, el 71,8% de los hallazgos lo resaltan. En menor proporción, se acentúa en las habilidades personales (sociales) y las competencias transversales. La preponderancia del carácter profesional responde a un escenario que trasciende las restricciones espacio-temporales, rentabilizando su carácter (Graham, 2006; Reynard, 2007). Este es, sin duda, el escenario más concordante y por el que en la actualidad discurre el BL en el país.

5.1.4.3. INFRAESTRUCTURA DE SOPORTE RESALTADAS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL BL

Los soportes infraestructurales del BL aportan a la concreción de los fines y objetivos educacionales (García-Peñalvo & Ramírez-Montoya, 2017). Por ende, la implementación de las experiencias analizadas conlleva a asumir que se cuenta con los recursos suficientes para la gestión pedagógica, tecnológica y administrativa, posibilitando los logros de aprendizaje, así como la superación de los desafíos y el desarrollo de estrategias que proyectan al BL a mejores estadios (Kim & Bonk, 2006).

Tabla 12. Infraestructura formativa en las investigaciones sobre el BL

Infraestructuras de soporte	n	%
Soporte tecnológico (plataformas educativas virtuales, LSM)	8	42
Acompañamiento tutorial	7	37
Didáctica sostenible	4	21
Total	19	100

Fuente. Elaboración propia.

Los hallazgos de los estudios sobre el BL, mostrados en la Tabla 12 resaltan al soporte tecnológico (plataformas, sesiones presenciales) y de la tutoría (consultas, foros,...) como sustentos de logro en el BL, tanto de la construcción de aprendizajes, la conjunción de la mediación tecnológica y pedagógica, como promotoras del fortalecimiento de las estrategias y los resultados (Turpo-Gebera, 2013). El 79% de las evidencias confirman la relación convergente y de continuidad que posibilitan la satisfacción con el aprendizaje generado (García-Aretio, 2018), a partir del soporte tecnológico y del acompañamiento tutorial. Cuenta también, la didáctica utilizada y de carácter sostenible, es decir, promover satisfacciones con los aprendizajes.

5.2. ESTUDIO 2: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN LOS ESTUDIOS SOBRE EL BL EN UNIVERSIDADES PERUANAS

En torno a la investigación sobre el BL, también se agrupan temáticas específicas que son materia del desarrollo de los informes de tesis, las mismas que están relacionados con los aspectos metodológicos.

5.2.1. SOBRE LA METODOLOGÍA EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE BL

En los 35 informes de tesis analizados se identificó el uso indistinto de términos como Metodología (en 12 informes de tesis), Marco metodológico (5), Diseño metodológico (5), Metodología de la investigación (4), Método (3), Medios y materiales (3) Método, Técnica e Instrumentos (2) y Marco operativo de la investigación (1). Tales denominaciones identifican al capítulo donde se describe y explica la metodología abordada en el estudio, y que en los informes de tesis, conforman los capítulos III (en 21 trabajos), II (10), IV (3), y en algunos casos, como parte de los Anexos (1).

Considerando los capítulos que contiene los aspectos metodológicos de las tesis revisadas, se reconocen los componentes o elementos constitutivos.

Tabla 13. Enfoques de investigación utilizados en las tesis de BL

	Enfoque de investigación			Total
	Cualitativo	Cuantitativo	Mixto	
Doctorado	1	11		12
Maestría	1	12	1	14
Especialización		2		2
Licenciatura	1	6		7
Total	3	31	1	35
	9%	88%	3%	100%

Fuente. Elaboración propia.

El enfoque de investigación predominante en las investigaciones sobre BL, según los sistematizado en la Tabla 13, responde al enfoque cuantitativo (81%), básicamente, en estudios de postgrado (maestría y doctorado); seguido del enfoque cualitativo (9%), uno en doctorado y otro en maestría; y solo una investigación con enfoque mixto, en maestría (3%). La hegemonía del enfoque cuantitativo indica que la comprobación de los resultados de la investigación se basa en mediciones y pruebas estadísticas.

Tabla 14. Diseños de investigación considerados en las tesis de BL

	Diseño de investigación					Total
	Descriptiva	Correlacional	Explicativa	Pre-Experimental	Cuasi-experimental	
Doctorado	2	2			8	12
Maestría	5	6	1	1	1	2
Especialización		1		1		7
Licenciatura	4			1	2	14
Total	11	9	1	3	11	35
	31%	26%	3%	9%	31%	100%

Fuente. Elaboración propia.

Los diseños de investigación más considerados para el desarrollo de las investigaciones sobre el BL, según la Tabla 14, están representados por los diseños cuasiexperimentales y descriptivos; y que en conjunto, representan al 62% de los estudios. Con una menor importancia siguen los otros diseños. En términos generales, los diseños que presuponen la manipulación de variables (pre y cuasiexperimental) son los que priman, con un 40%. En este tipo de diseños, el tratamiento estadístico asume la consideración de una prueba de hipótesis estadística para la comprobación.

5.2.2. SOBRE LOS SUJETOS (MUESTRA) DE ESTUDIO EN INVESTIGACIONES BL

Tabla 15. Sujetos de estudios considerados en las investigaciones sobre el BL

	Sujetos/objetos de estudio								
	Universitarios		Docentes		Directivos		Estudiantes		Textos
	Pregrado	Posgrado	Básica	Universidad	Básica	Básica	Técnica	Especial	Universitarios
Doctorado	6	1	1	1		3			
Maestría	11				1		1		1
Especialidad	1							1	
Licenciatura	1	2	2				2		
Total	19	3	3	1	1	3	3	1	1
	55%	9%	9%	3%	3%	9%	3%	3%	3%

Fuente. Elaboración propia.

Los sujetos de estudio más ampliamente considerados en los informes de tesis sobre el BL son los universitarios de pregrado (en 19 investigaciones), quienes, junto a los estudiantes de posgrado, conforman el 64% del total de sujetos/objetos incluidos en los informes de tesis analizados. La misma Tabla 15, señala la participación de otros colectivos de sujetos considerados en los estudios del BL, como son los estudiantes de educación básica, técnica y especial (15%). Los docentes y directivos de educación básica constituyen el 15% de los sujetos incluidos en las investigaciones. Los estudios de posgrado son los que presentan una mayor variedad de sujetos/objetos en sus investigaciones. Solo una investigación (3%) considero analizar textos universitarios, en una investigación realizada a nivel de maestría.

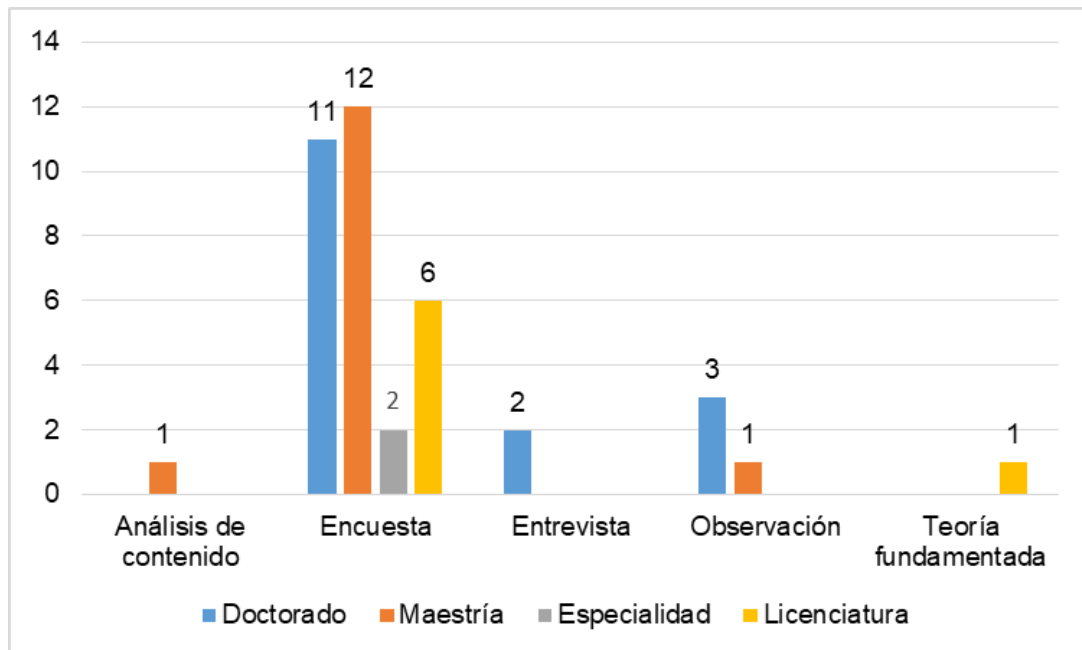
En cuanto a la selección de los sujetos de estudio (muestra), se opta por igual, es decir, el tipo de muestreo probabilístico (17 o 49%), está en el mismo porcentaje que el muestreo intencional (49%). Solo en un estudio no se menciona el tipo de muestreo seguido (2%).

5.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADO EN INVESTIGACIONES

BL

Para el proceso de recolección de datos se recurre a una serie de técnicas e instrumentos que permitan acceder a los conceptos (variables), atributos, cualidades, etc. que estén relacionados con los participantes, eventos, sucesos, casos, comunidades, objetos, etc., implicados en el proceso de investigación. Dada la naturaleza del BL, se requiere de una diversidad de los mismos, a fin de contar con la información necesaria, como revela la Figura 21.

Figura 21. Técnicas de recojo de datos en investigaciones de BL

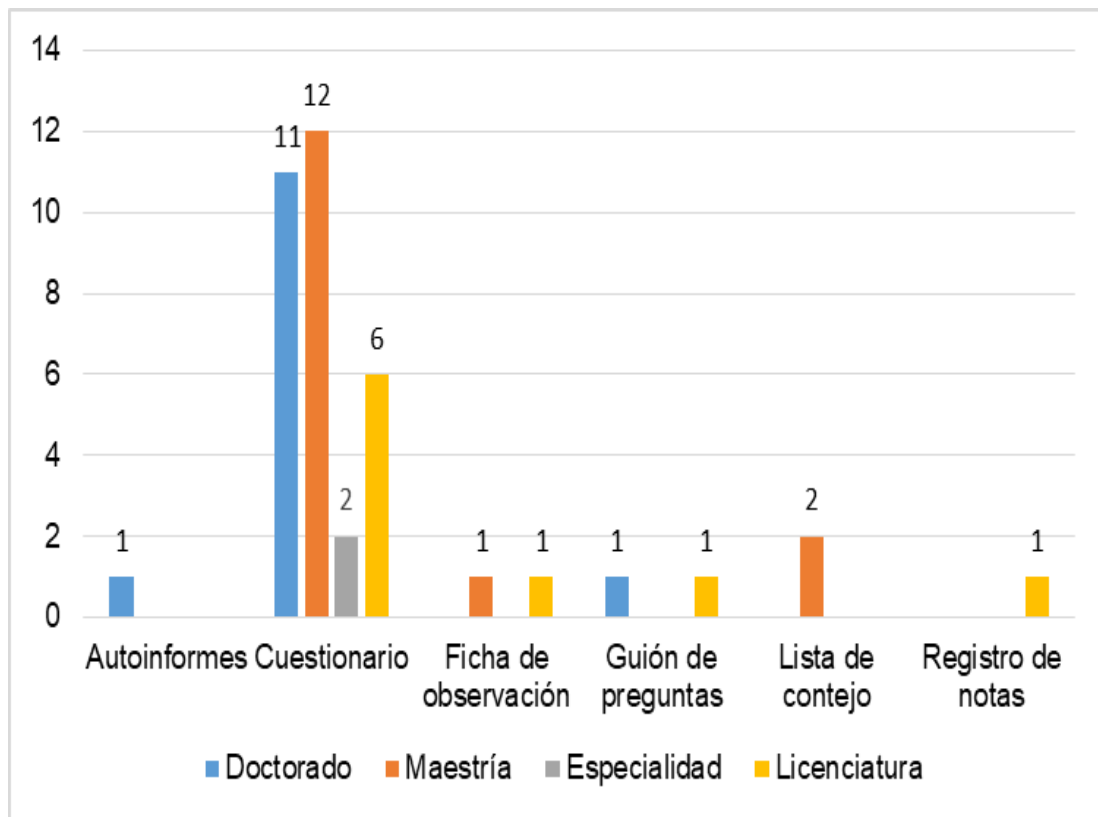


Fuente. Elaboración propia.

La representación gráfica (Figura 21) permite reconocer como técnica predominante de la recolección de información a la encuesta (31 o 86%), representado ampliamente en las investigaciones sobre el BL, principalmente, a nivel de posgrado 74% (12 de maestría, 11 de doctorado), y también, en investigaciones conducentes a la especialidad (2) y licenciatura (6). La técnica de la encuesta priman los estudios cuantitativos, las otras técnicas de recolección de datos han sido soslayadas. Entre las técnicas mínimamente consideradas, resalta la observación (4 estudios o 11%) y entrevista (2 estudios o 5%) como técnicas asociadas a investigaciones de naturaleza cualitativa y mixta, siendo estos enfoques de escasa consideración en los estudios sobre el BL en Perú.

Una situación semejante se presenta nivel de los instrumentos de medición, dada la prevalencia de las investigaciones con enfoque cuantitativo.

Figura 22. Instrumentos de mediación utilizados en investigaciones sobre BL



Fuente. Elaboración propia.

La Figura 22 hace explícito el predominio del cuestionario como el instrumento de recolección de datos, asociado a la técnica de la encuesta, de ahí la prevalencia (31 o 80%). El instrumento en mención, es utilizado a nivel de todas las titulaciones, más en el posgrado (23 o 79%) que en el pregrado (6 o 21%). Los otros instrumentos son escasamente considerados en las investigaciones sobre el BL, como las fichas de observación (5%) y lista de contejo (5%). Algunos de ellos, son utilizados en estudios mixtos y otros en los cualitativos. Todos los instrumentos utilizados en estas investigaciones son elaborados por los propios investigadores.

En términos generales, en la mayoría de investigaciones (94%) se recurre a la utilización de un solo instrumento, básicamente, la encuesta. Solo

en dos investigaciones, una de carácter mixto y otra cualitativa, se recurre a dos técnicas y dos instrumentos.

Figura 23. Tipo de cuestionarios en las investigaciones del BL



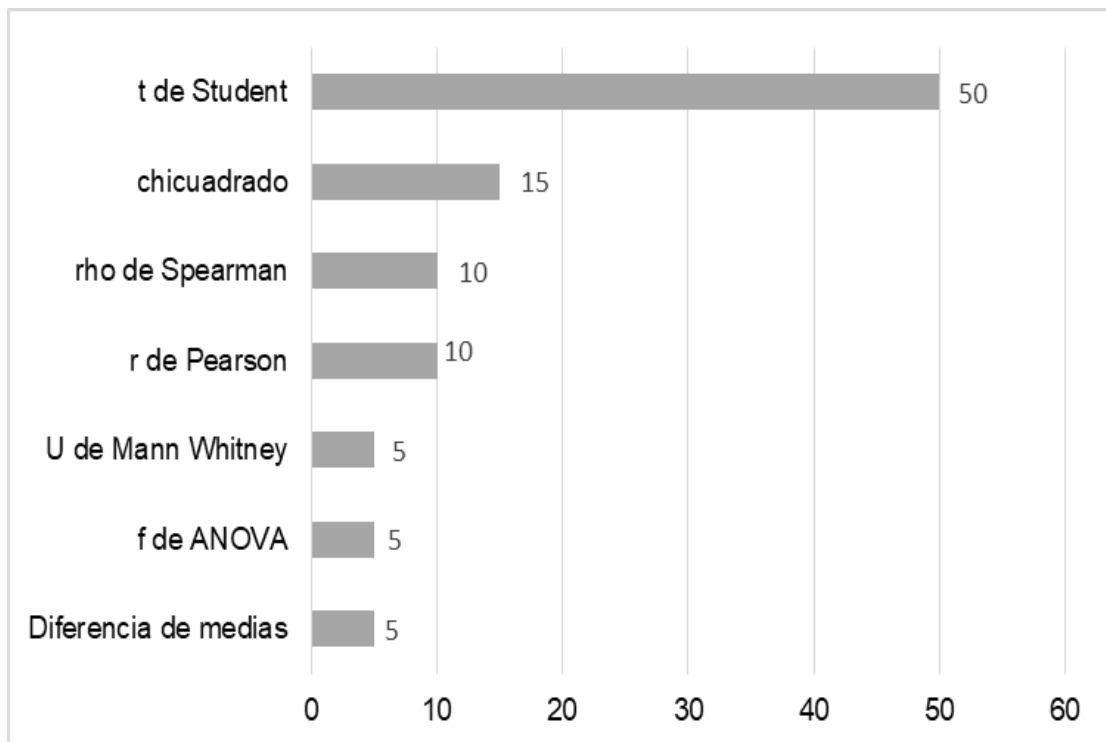
Fuente. Elaboración propia.

La escala de Likert sirve de soporte a los cuestionarios aplicados en las investigaciones sobre el BL, siendo el instrumento más preferido, como se refiere en la Figura 23, de mayor uso (71%). En menor medida se opta por los cuestionarios de respuesta múltiple (17%) y de respuesta abierta (9%). Del total de cuestionarios utilizados en las investigaciones, un 32 (91%) son elaborados y validados por los mismos autores; mientras que 2 (6%) son estandarizados y, escasamente, 1 (3%) es adaptado. Estos aspectos evidencian el carácter contextual de la recolección y medición de la información seguida en estas investigaciones, es decir, de una elección de cuestionarios que en mejor grado posibilitan la recolección de los aspectos sustanciales de las experiencias recreadas.

5.2.5. PRUEBAS ESTADÍSTICAS MÁS UTILIZADAS EN INVESTIGACIONES SOBRE EL BL

La preeminencia del enfoque cuantitativo privilegia el uso de determinadas pruebas estadísticas para la comprobación de las hipótesis. Las pruebas utilizadas responden a la intención de asociar o comparar las relaciones establecidas.

Figura 24. Pruebas de hipótesis utilizadas en las investigaciones sobre BL



Fuente. Elaboración propia.

En el análisis de los resultados de los estudios de enfoque cuantitativo, esencialmente, en la demostración de la hipótesis (Figura 24), prima el tratamiento estadístico. En ese sentido, resaltan las pruebas paramétricas para el análisis inferencial, siendo: la t de student (50%), r de Pearson (10%), U de Mann Whitney (5%), f de ANOVA (5%) y diferencia de medias (5%). En tanto que para las pruebas no paramétricas, se asumió la chi-cuadrado (15%),

seguida de la rho de Spearman (10%). Tales resultados resaltan el carácter orientado de los estudios, del predominio del carácter cuantitativo de las investigaciones.

Diversos estudios sobre el carácter de las investigaciones educativas en Latinoamérica y especialmente, en Perú, resaltan el predominio del enfoque cuantitativo, fundamentalmente, a partir de estudios correlacionales y cuasiexperimentales (Díaz & Sime, 2016; Torres, 2016). Estas tendencias metodológicas dan cuenta del arraigo del enfoque cuantitativo en la formación metodológica de las universidades, y el relegamiento o escasa incorporación de otros enfoques de investigación (cualitativa o mixta), que darían cuenta de un abordaje más profundo, en este caso, sobre el BL. El estudio también, constata la escasa consideración hacia los estudios documentales. Lo deseable, sobre todo, en estudios de posgrado, implicaría la combinación metodológica, de apreciarlos no como contrarios ni excluyentes, sino como complementarios (Torres, 2016).

5.2.6. TRANSICIONES TECNOPEDAGÓGICAS EN LAS INVESTIGACIONES DEL BL

Revisando el mapeo de las investigaciones sobre el BL, se explicita determinadas tendencias, orientaciones o transiciones tecnopedagógicas en el uso de la modalidad. Estas, responden a su evolución, que para Graham (2007), García-Aretio (2018) y Turpo-Gebera (2013), discurren desde un modelo que combina la presencialidad y virtualidad, luego una integración de ambos componentes, hasta llegar a una convergencia de los mismos, y de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

Tabla 16. Orientación tecnopedagógica de las investigaciones sobre el BL

	Orientación tecnopedagógica de las investigaciones			
	Combinación	Integración	Convergencia	Total
Doctorado	15	1		16
Maestría	11	2		
Especialidad	3			
Licenciatura	10			
Total	53 (95%)	3 (5%)	0 (0%)	16(100%)

Fuente. Elaboración propia.

En términos de la organización formativa del BL (Tabla 16), la producción científica nacional asume mayoritariamente la orientación tecnopedagógica combinatoria (95%), al considerar en sus diseños instruccionales la presencialidad y virtualidad, separadamente, no como unidad, sino como espacios de continuidad complementaria. Desde ese entrecruce, avanzan muy tenuemente, a una integración, que implica la sinergia de los componentes pedagógicos y tecnológicos (Graham, 2007; Turpo-Gebera, 2014), mientras que la convergencia no es asumida, ni reconocida.

Las transiciones tecnopedagógicas del BL responden a las concepciones que se asumen cuando se diseñan las propuestas formativas en el BL, y en Perú, se sigue considerándolas en su naturaleza inicial, es decir, como escenarios que se conectan progresivamente, revelando un sentido de combinación, de decir, de aproximación entre la presencialidad y virtualidad, más que de continuidad.

5.3. ESTUDIO 3: INTERACCIONES DIDÁCTICAS Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA DEL BL

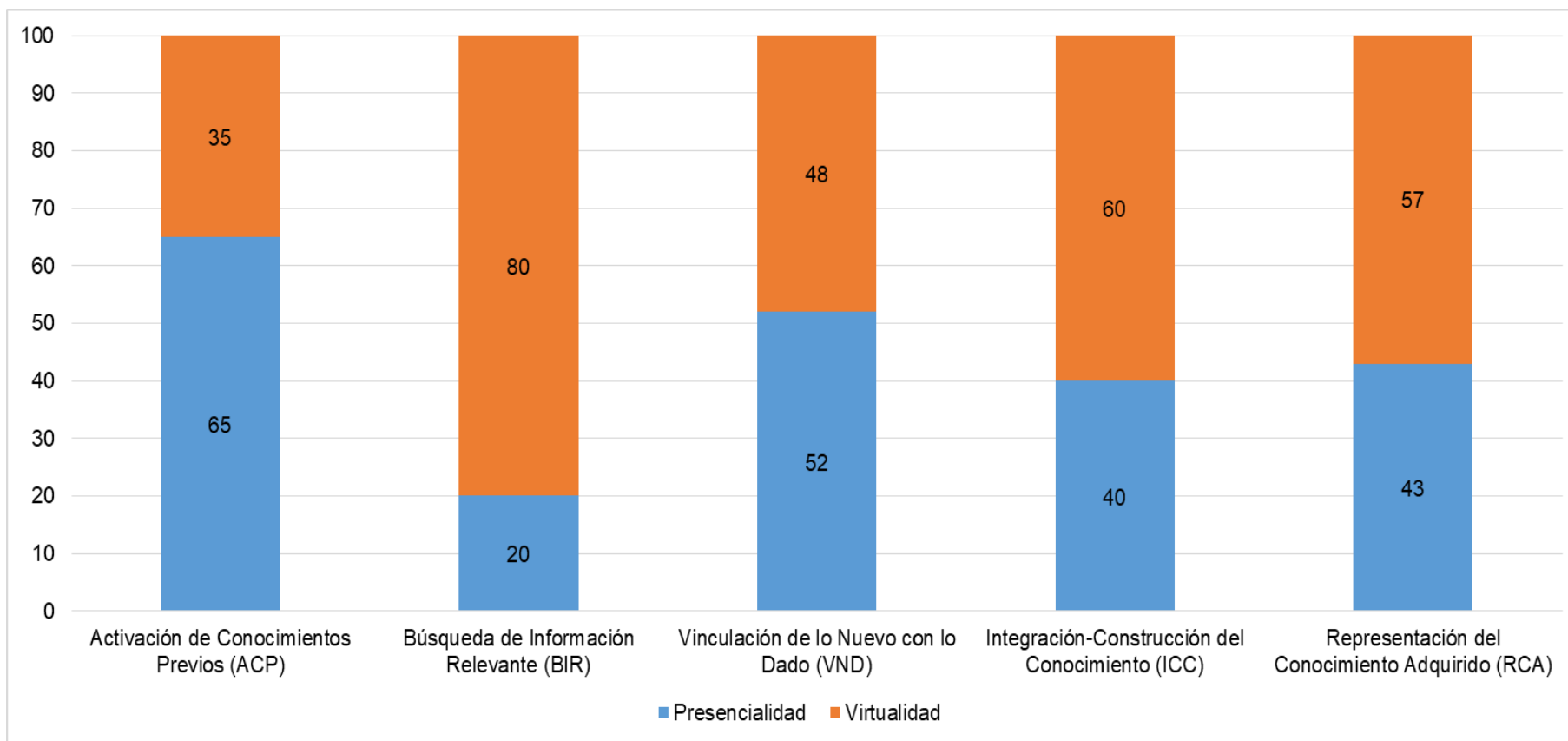
La organización de la información recuperada de los discursos de los escenarios BL, se analizó, siguiendo la secuencia de las dimensiones de la práctica educativa; las mismas que sustentan las interacciones didácticas desarrolladas.

5.3.1. CÓMO SE HACE: ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN

Los episodios de clase representan la organización de la interacción profesor-estudiante en las sesiones desarrolladas. En el BL se manifiestan en la presencialidad y virtualidad, su reconocimiento proporciona una imagen representativa de las interacciones didácticas. El cómo se hace, es la dimensión que permite determinar la organización de la práctica educativa, es decir, que acontece, en términos de actividad compartida, entre los participantes (docente y discentes). Esta primera dimensión de aproximación a la construcción social del conocimiento, pasa por el reconocimiento de las interacciones que contribuyen a la construcción del conocimiento o aprendizaje, básicamente, sobre cómo se utilizan las interacciones en el logro de aprendizaje y cómo se estructuraran en el proceso.

El reconocimiento de cómo se hace u organizan las estructuras de participación, permite comprender la secuencia de apropiación de los contenidos desarrollados en las sesiones de trabajo: virtual (foros) y presencial (sesiones físicas). Tales resultados se especifican, a partir de la síntesis realizada en base a la Ficha de Análisis de la Práctica Educativa del BL (FAPE-BL) (Anexo 4), y representado en la figura siguiente.

Figura 25. Interacciones que configuran los episodios de clase en la organización global del BL (presencialidad-Virtualidad)



Fuente. Elaboración propia.

La Figura 25 expresa la organización global de la construcción del conocimiento en el BL, sobre cómo se concretan los aprendizajes. Propiamente, refiere a la cantidad de episodios presentes en las sesiones de trabajo, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Los episodios reseñan la secuencia de la interacción docente-discente. En ese sentido, en la ACP priman las interacciones didácticas presenciales (65%) por sobre las virtuales (35%); contrariamente acontece en las interacciones de la BIR, con un 80% de virtualidad. En tanto que en la VND, se presenta casi un equilibrio, de 52% de interacciones presenciales con un 48% de virtuales. En los demás episodios, ICC (60%) y RCA (57%) sobresalen las interacciones virtuales. Las primacías y diferencias entre los episodios, representados por las interacciones en el BL, remiten a considerar un sentido de prevalencia de la presencialidad, fundamentalmente, al inicio de las actividades formativas, posteriormente, se impone la virtualidad.

La comparación las estructuras de participación de la práctica educativa del BL, a partir de las interacciones didácticas, y sobre cómo se hace, o conforman las secuencias de aprendizaje, muestra el predominio de la virtualidad. Este patrón de prevalencia global retrata la superación en la habitualidad de relacionamiento de los participantes, más dados a relaciones *face to face*. Si bien, las diferencias de interacción entre presencialidad y virtualidad no son tan extensas, responderían a la intensidad de uso de las TIC en la construcción de conocimientos, fundamentalmente, a nivel de las plataformas virtuales. Las transiciones manifiestas, de acrecentamiento progresivo de la virtualidad, enuncia cierta autonomía en el aprendizaje. En

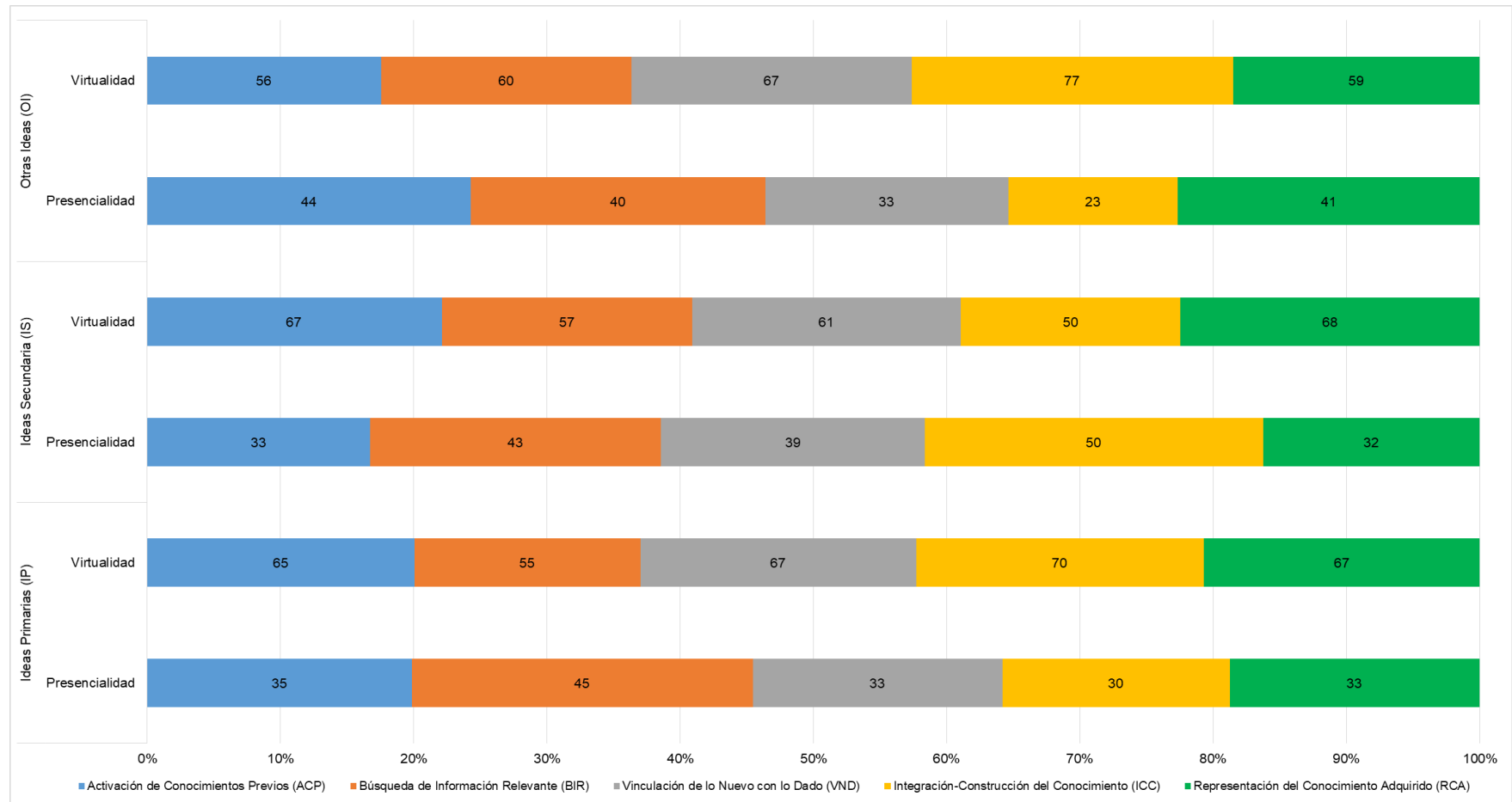
esencia, representa un cambio en los patrones de vinculación, de una evolución que discurre, desde el predominio de interacciones presenciales al inicio de las actividades formativas, donde se cimentan las bases de progresión del aprendizaje; hasta interacciones virtuales que exponen la aplicabilidad del conocimiento, como en el ICC y RCA.

5.3.2. QUÉ SE HACE: CONOCIMIENTOS CONSTRUIDOS

En las clases de BL los participantes y docentes interactúan en la construcción del conocimiento. En ese sentido, la indagación sobre el proceso, el qué se hace, consiste en determinar la calidad de las ideas elaboradas, propiamente, del nivel que ocupan en el aprendizaje y que se explicitan como conocimientos construidos, y de carácter público. En la construcción de la dimensión del qué se hace, participan diversos patrones y estructuras de interacción didáctica, consiguientemente, se trata de develar el contenido generado. La representación de las ideas elaboradas, posibilita su categorización en función a su importancia o trascendencia en la apropiación.

Los niveles de importancia de las ideas construidas tienen que ver con la calidad del contenido público y, está determinada por las relaciones episódicas que se producen durante las interacciones, en cualquiera de los escenarios del BL, sea presencial o virtual. En estos entornos se definen diferentes niveles de interacción que conllevan a la distinción de una jerarquía de ideas o aprendizajes construidos.

Figura 26. Calidad del contenido elaborada en los escenarios BL



Fuente. Elaboración propia

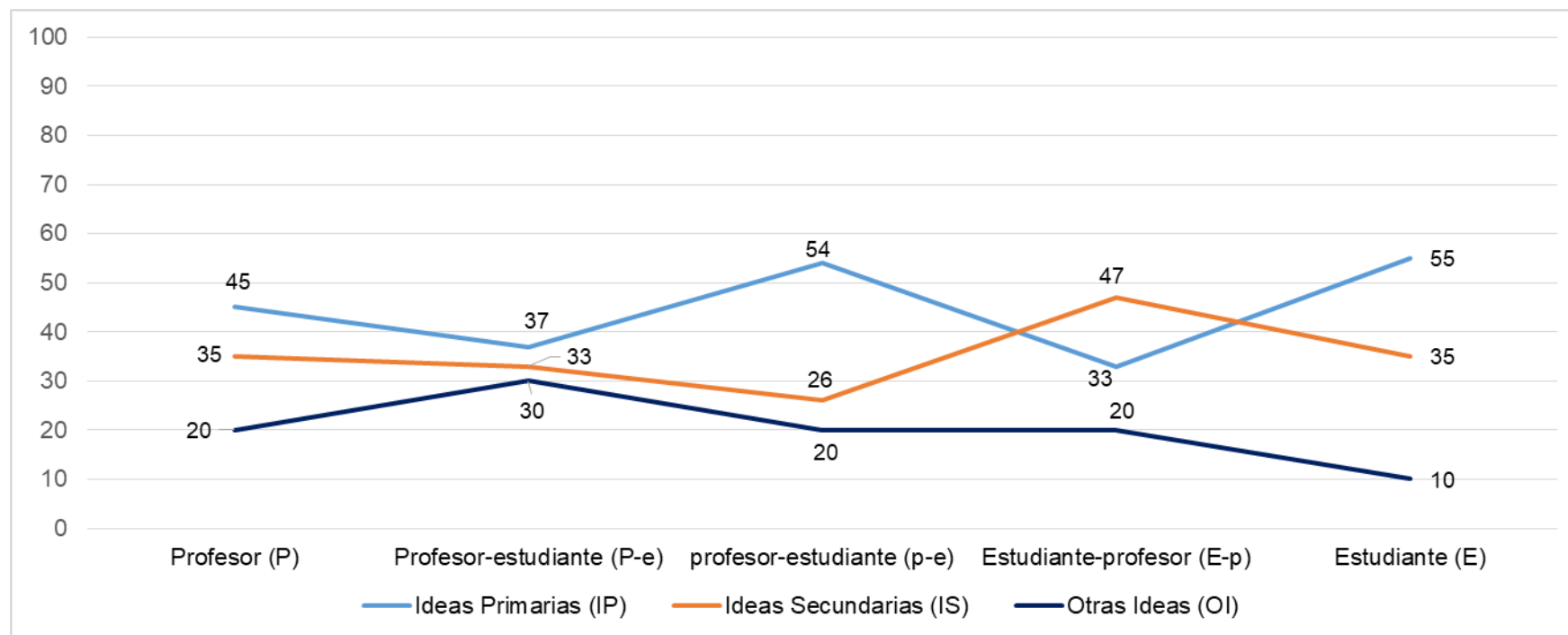
Considerando la secuencia representada en la Figura 25, sobre la organización establecida en la construcción del conocimiento, la Figura 26 expresa la calidad del contenido generado en cada estructura de interacción del BL. En ese sentido, la distribución de las ideas construidas o aprendizajes, expresa, en sentido global, un predominio de la virtualidad como espacio de construcción de conocimiento., tanto en ideas primarias, IP (64,8%) como secundarias, IS (60,6%). La hegemonía de los espacios online en la producción de contenidos de mayor importancia se distribuye diferenciadamente en las estructuras de participación; prima más en la VND (65%) y la ICC (65.7%), esto es relevante, dado que expresa el sentido de aplicación de lo aprendido, forjado con mayor prevalencia en la virtualidad.

La determinación de la calidad del contenido construido, más en escenarios virtuales que los presenciales, respondería al mayor número de interacciones en dichos contextos. A ello, también, contribuiría, la calidad del uso de las TIC, que conforme se avanza en el desarrollo de la materia, se intensifica. Los resultados evidencian, de otro lado, resaltan las OI, como ideas que sustentan las apropiaciones de las IS, básicamente, por que aportan a través de las ejemplificaciones y experiencias resaltadas por los participantes.

5.3.3. QUIÉN LO HACE: NIVEL DE PARTICIPACIÓN

En el BL como en otras modalidades formativas ocurren interacciones colaborativas entre docentes y discentes, orientadas a la construcción del conocimiento, a través del nivel de participación. De ese modo, responden a la dimensión de quién lo hace. En las interacciones didácticas predominan grados de responsabilidad, a veces, un solo sentido, otros, compartido; en cualquier caso, expresan un sentido de compromiso en la elaboración del contenido público, mediante las ayudas (mediaciones) utilizadas.

Figura 27. Nivel de participación de los sujetos educativos en el BL



Fuente. Elaboración propia.

Con la dimensión de quién elabora el contenido, cómo lo hace y qué tipo de contenido se cierra el circuito de comprensión del proceso de apropiación del conocimiento, es decir, como se realiza la práctica educativa en el BL. La dimensión de quién lo hace remite a identificar al responsable, esencialmente, en la determinación del grado de autonomía en el aprendizaje. Desde esa perspectiva, el nivel de participación en la elaboración del contenido público en el BL, representado en la Figura 27, enuncia que conforme se avanza en el dominio de las TIC la responsabilidad del aprendizaje se afirma en el estudiante. Si se observa el nivel de participación en la elaboración de ideas primarias (IP) o más importantes, corresponde al estudiante una autonomía del 55%, que implica una alta responsabilidad en la construcción del conocimiento. Su trascendencia disminuye, relativamente, en las IS y OI, en 35% y 10%, respectivamente.

La traslación de responsabilidad del aprendizaje al estudiante respalda el sentido del BL, donde el papel del docente estaría más centrado en la mediación o tutorización, esto es, en facilitar el acceso al conocimiento, expresa, igualmente, el decrecimiento de la participación docente, para un progresivo robustecimiento de la autonomía estudiantil. En esencia, conforme progresa el estudiante en su aprendizaje se afianza la responsabilidad de su aprendizaje.

Finalmente, la integración de los resultados de las tres dimensiones de la práctica educativa del BL posibilita la inferencia de interpretaciones globales. El proceso de construcción del aprendizaje evidencia transiciones en su habitualidad formativa, esencialmente, de la presencialidad a mayores

interacciones en la virtualidad. Los cambios en la vinculación expresa cómo se organizan estos cambios, desde la ACP a la RCA, una dinámica que se fortalece más en la virtualidad que la presencialidad. La apropiación del conocimiento se manifiesta en la calidad del contenido elaborado, que posiona a la virtualidad como escenario propicio para la construcción de conocimientos significativos, de contenidos de alta importancia, relacionado a qué se hace para lograr aprendizajes relevantes. En torno a quién lo hace, es decir, del nivel de participación en la apropiación del aprendizaje, esta, reside en mayor grado en el estudiante, esencialmente, a partir de la elaboración de ideas de alta importancia.

CAPÍTULO VI:

Discusión de resultados

“A nuestro juicio, esta metodología docente contribuye a facilitar la adquisición de competencias y el desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo por parte del alumnado, convirtiéndolo en el protagonista del mismo”.
(Moral-Moral & Fernández-Alles, 2014).

6.1. SOBRE LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA DEL BLENDED LEARNING EN PERÚ

La determinación y análisis de la productividad científica sobre el BL en las universidades peruanas, evidencia el nivel emergente de las investigaciones en ese campo. En ese sentido, la revisión sistemática de los informes de tesis permitió comprender el recorrido crítico y evolutivo del BL, así como de su potencial y validez para construir conocimientos (García-Ruiz et al., 2018); al revelar similitudes y diferencias de interés investigativo. El estudio muestra los campos de conocimiento y metodologías enfatizadas, permitiendo alcanzar los propósitos de los estudios 1 y 2. Igualmente, se reconoció los modelos educativos que representan, sin duda, un cambio organizacional para la potenciación de la enseñanza y regulación de los problemas del aprendizaje.

Los resultados muestran un fuerte arraigo de las investigaciones sobre el BL a nivel del postgrado, y sin mayores distinciones en la producción científica entre universidades públicas y privadas, aunque con mayor predominio en las universidades de la capital que de las provincias. Los campos de conocimiento en torno al BL privilegian la docencia universitaria por sobre la enseñanza de la educación básica y técnica. Las investigaciones se concentran más en el desarrollo de contenidos disciplinares que los transversales, con un mayor énfasis en dominios conceptuales y procedimentales que en los actitudinales. En esencia, las investigaciones sobre el BL no excluyen ningún campo de conocimiento ni materia o contenido (Bartolomé-Pina et al., 2018; Garrison & Kanuka, 2004; Turpo-Gebera, 2010).

Asimismo, abordan aspectos relacionados con el rendimiento académico de diversas disciplinas, así como el desarrollo de una variedad de habilidades y destrezas (Shannon, 2020).

El estudio expresa, también, que en la implementación del BL se asigna un mayor énfasis a los soportes tecnológicos que a los apoyos tutoriales, más a la individualización (o personalización) del aprendizaje que a un abordaje colectivo. Tales sucesos responderían a progresivas adaptaciones a la modalidad, que si bien pueden desalentar su continuidad, en razón a las limitaciones del entorno; pueden suponer desafíos y, por ende, generar estrategias de superación (Kenney & Newcombe, 2011). De otro lado, se reconoce la presencia de didactogenias (patologías generadas por las malas enseñanzas), prácticas pedagógicas inoportunas, y la inflexibilidad en tiempos y tutoría como limitantes de la modalidad. Aun con tales inconveniencias, los efectos favorables del BL son manifiestamente positivos, similares a los encontrados por otros investigadores (Jazayeri & Li (2020), dado que sus resultados no pueden asociarse con aspectos de desventaja en el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, el BL constituye un tema que convoca e incita profundas reflexiones sobre su decurso en la educación superior peruana, y que avanza con un sentido de extensión, tratando de hacer asequible y accesible el conocimiento a través de dispositivos y escenarios que lo favorezcan. En el desarrollo de las experiencias investigativas se conjugan diversas perspectivas que permiten afirmar la amplia posibilidad de trayectorias exitosas. Las universidades peruanas han asumido el reto de su

implementación, multiplicando las experiencias, a pesar de las limitaciones tecnológicas y de conectividad, para generar oportunidades que muestren el potencial del BL, esencialmente, en “la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de competencias clave” (Bartolomé-Pina, et al., 2018, p. 55).

Las diversas adaptaciones o desarrollos particulares del BL han permitido flexibilizar el acceso a la educación superior en Perú, a través de la apertura de oportunidades para la cualificación formativa (Porter et al., 2014; Garrison & Kanuka, 2004). En esa perspectiva, la presencia del BL está en consonancia con las demandas de la sociedad de la información, aunque, los equipos de soporte distan de los dispositivos tecnológicos de vanguardia. El BL progresa hacia su normalización en el sistema universitario nacional, siendo aceptado y consentido su decurso, de modo progresivo, de acuerdo a los sucesivos ajustes a la ley universitaria (30220, del 2014). De ese modo, se aproxima lentamente a las experiencias formativas de las sociedades más avanzadas.

La revisión de las orientaciones metodológicas empleadas en las investigaciones sobre el BL expresan la prevalencia de determinadas tendencias. El enfoque de investigación predominante es cuantitativo y, mediante diseños de investigación donde se manipulan variables, como los estudios cuasiexperimental (con grupo de control) y pre-experimental (sin grupo de control). Priman, igualmente, los diseños descriptivos y correlacionales. Tales resultados difieren de lo encontrado por Islas (2014) y Ruiz (2011), en su acercamiento al estado del conocimiento sobre el BL en Iberoamérica, donde resaltan la supremacía de estudios documentales, una

situación no presentada en Perú, por la orientación hacia estudios empíricos, de carácter cuantitativo y experimental. El estudio coincide con la apreciación de Islas (2014), sobre el escaso uso de los enfoques cualitativos y mixtos, una entrañable “deuda” de la investigación nacional sobre el BL.

Al abordar sobre los sujetos implicados en la investigación sobre el BL, es decir, la muestra de estudio, se encuentra una diversidad de ellos, en las experiencias analizadas; comprendiendo desde estudiantes de secundaria (modalidades especial, regular y vespertina), también universitarios (pregrado y posgrado) y hasta docentes y directivos del área de educación. La variedad de individuos involucrados representa la convergencia formativa encaminada por el BL. Dicha multiplicidad exigen un continuo y acelerado reajuste de recursos y materiales, así como de renovadas formas de interacción didáctica (Heinze & Procter, 2004). Los abordajes singulares, no solo por las características de atención, sino también, por las condiciones culturales y socioeconómicas, precisan de estrategias de regulación emocional para afrontar la gestión de los aprendizajes (Rebollo et al., 2008). Tales aspectos no son evidenciados en los estudios nacionales y ameritan su exploración, a fin de valorar sus interacciones (Cardak & Selvi, 2016).

Las técnicas e instrumentos empleados en las investigaciones sobre el BL, dado el enfoque cuantitativo predominante, remiten al uso de las encuestas y cuestionarios, aplicados tanto a investigaciones de pregrado y posgrado. Dentro de los tipos de cuestionarios prevalecen los configurados en base a la escala de Likert. Y dado su carácter, recurren a técnicas estadísticas para la comprobación de las hipótesis, donde predominan las pruebas

referidas a distribuciones paramétricas, es decir, a las que presentan condiciones de normalidad estadística. Este tipo de aproximaciones a los estudios sobre el BL deberían ser complementados con investigaciones cualitativas, que permitan comprender la flexibilidad y autonomía desarrollada, así como los proceso de aprehensión de las competencias claves y transversales (Trujillo-Maza et al., 2016). Esta es, otra materia pendiente en el develamiento de la interioridad del proceso formativo del BL.

La hegemonía de los estudios cuantitativos –a decir de Alvira (1983) y Sarduy (2006)- en el BL, contribuyen a la explicación de carácter causal por sobre la comprensión y descripción. Tales predominios alientan la necesidad de investigaciones con enfoque cualitativo, a fin de reconocer las singularidades de los contextos de estudios. De otro lado, resalta también, la insistencia de la medición como único parámetro de efectividad (Shannon, 2020), en base a técnicas psicométricas y sociométricas, que obvian la peculiaridad de los procesos y su naturaleza evolutiva. La orientación cuantitativa predominante de las investigaciones en torno al BL, expresa una visión simplificada en el abordaje de la realidad, al soslayar la interactividad de los contextos estructurales y situacionales.

Ante las situaciones descritas sobre el BL, de la preponderancia investigativa del enfoque cuantitativo, cabe asumir una combinación epistemológica y metodológica, para un conocimiento más profundo sobre el acontecer del BL; dada la particularidad de los sujetos y contextos donde se desarrollan las experiencias de estudio. Esta es una tarea postergada, y que incita a referir estudios que remitan a la variedad de escenarios y territorios.

En ese sentido, esta investigación abre posibilidades de futuros abordajes, que revelen el rol del BL en la educación superior de Perú. Se requiere ir más allá de la simple contemplación y evaluar los aspectos que en mejor grado aportan a la construcción de aprendizajes. Una tarea inestimable y que compete indagar sobre las transiciones y expectativas de la modalidad. Un quehacer, en la que no cabe apartarse, por el contrario, asumir compromisos y responsabilidades.

6.2. SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL BLENDED LEARNING

La presencia de las TIC en los procesos educativos ha suscitado la emergencia de modelos alternos a los sistemas tradicionales, lo que resalta su vitalidad formativa, aunque no con la misma intensidad en todas las regiones del país. El BL avanza lentamente y no de manera homogénea, dado que la conectividad o acceso a internet, no está distribuida equitativamente, en términos de cobertura, en el territorio nacional. En esa perspectiva, el estudio 3 sobre la práctica educativa del BL en Perú, analiza las mediaciones pedagógicas y tecnológicas que aportan a la construcción del conocimiento o aprendizaje, a partir del reconocimiento de la triada: cómo, qué y quién lo hace. De ese modo, se revelan aspectos particulares, así como efectos reiterados por otras experiencias de BL, desde la “caracterización de las interacciones colaborativas virtuales, fundamentalmente la flexibilidad de los constructos presencia social y presencia docente para adaptarse a diversas configuraciones didáctica” (Estela, 2007, p. 200).

En torno a la dimensión cómo se hace, es decir que estructuras de participación desencadenan el proceso formativo del BL, se aprecia que

conforme avanza el desarrollo de la materia, es decir, en la construcción del conocimiento, subyace una menor dependencia hacia la presencialidad y una mayor afirmación de la virtualidad. Una transición que discurre desde los episodios de inicio, es decir, de activación y búsqueda de información, hasta la plasmación del aprendizaje en experiencias significativas, reveladas en la aplicación de lo aprendido. Son ventajas que en el BL se manifiestan desde la flexibilidad, accesibilidad, actualización, etc., aunque también, acontecen inconvenientes, esencialmente, por la reducción del contacto humano (Hinojo et al., 2009). Es aquí donde la virtualidad participa en la aproximación a situaciones reales, interviniendo positivamente.

En la dimensión qué se hace, se logra determinar la calidad de los contenidos generados. En el desarrollo del BL se aprecia la preeminencia de la virtualidad como escenario que favorece la construcción de conocimiento, fundamentalmente, de ideas de alta importancia, en los diferentes episodios, aunque con mayor prevalencia en la aplicación del aprendizaje. Esta dinámica estaría condicionada por el carácter innovador del BL, más centrado “en el trabajo colaborativo, es decir, el tutor y aprendiz adquieren una gran interacción en cuanto el cumplimiento de dichas tareas durante el curso” (González-Aldana et al., 2017, p. 146.). La mayor intensidad de interacciones virtuales potencia al aprendizaje, motivando a un trabajo colaborativo, a partir del uso de una diversidad de recursos, básicamente, a nivel virtual, que mejor tributan a la mejora del desempeño académico y a la satisfacción con las expectativas de aprendizaje (Krasnova & Demeshko, 2015).

Sobre el nivel de participación o, quién lo hace, las dimensiones remite a la responsabilidad de los participantes en la construcción del conocimiento o aprendizajes. En el BL, a partir de las interacciones establecidas se observa en el estudiantado un sentido de autonomía en la apropiación del conocimiento. La tendencia a substraerse de la dependencia del profesor se aprecia con más intensidad en los espacios virtuales, de ese modo, se traslada la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, quién se torna en protagonista. En el BL, presencialidad y virtualidad se complementan satisfactoriamente, favoreciendo la interacción directa, y dada la mayor frecuencia de interacciones virtuales, se posibilita aclarar, dudar y la consiguiente retroalimentación, haciendo más efectiva la relación con el rendimiento académico (Janthon et al., 2015) y los objetivos planteados en la materia desarrollada.

La conjunción de las dimensiones del cómo, qué y quién lo hace, referidos a la práctica educativa del BL, configuran espacios donde se revelan decursos que evidencian cambios significativos en el aprendizaje. Las transiciones crecientes hacia la virtualidad, sitúan a los participantes dentro de una dinámica favorable que cierra la brecha entre el aprendizaje tradicional de la presencialidad y los entornos distribuidos de la virtualidad (Güzer & Caner, 2014). El análisis de la práctica educativa del BL condujo al reconocimiento de los aspectos que hacen del aprendizaje una experiencia exitosa, donde se alienta la autonomía y la elaboración de aprendizajes significativos y de calidad. El proceso, como especifican, Jia y otros (2012), no es dejado al azar, sino diseñado, para alentar la mayor participación y, por

ende, a una interacción social que induce al incremento del aprendizaje, desde las colaboraciones o intercambios colectivos.

CAPÍTULO VII:

Conclusiones y

Recomendaciones

*“...el enfoque del b-learning convierte al aprendizaje en un elemento activo, ofreciendo oportunidades de retroalimentación [...], que requiere de una preparación detallada y extensiva”
(Castro-Rodríguez y Lara-Verástegui, 2018).*

7.1. CONCLUSIONES GENERALES

El recorrido sobre el devenir del BL en Perú ha posibilita el reconocimiento de las dinámicas de su desarrollo y la comprensión de los procesos de formación; desde la revisión de las tesis universitarias y el análisis de su práctica educativa. La senda descrita permite conjeturar las distancias y proximidades de experiencias similares, así como las singularidades recreadas. En mirada global, los estudios conllevan a establecer algunas conclusiones y/o cumplimiento de los propósitos investigativos.

PRIMERA.- La producción científica sobre el BL en Perú, concretamente, de las investigaciones universitarias, es emergente, si bien se registra un crecimiento constante en los últimos cinco años, presenta algunas centralidades en su desarrollo. Se focalizan, mayoritariamente, en los estudios de posgrado que el pregrado, se distribuyen por igual entre universidades públicas y privadas, y se focalizan más a nivel de las universidades de la capital, que de las de provincia, expresando una centralidad del conocimiento. Esto, por las brechas de acceso y de uso de las TIC, las mismas que expresan la inequidad de la penetración de internet en las regiones del país; de ese modo, reproducen los patrones de desigualdad social y económica.

SEGUNDA.- En las experiencias de BL revisadas, se encuentran campos de conocimiento predominantes, revelando de ese modo, la incidencia predominante sobre aspectos vinculados a la docencia universitaria, más que a la educación básica. Respecto a la enseñanza, se observa que resulta válidas para distintas materias, tanto para ciencias como las humanidades. Asimismo, se enfatiza en mayor grado en la construcción/trasmisión de

contenidos disciplinares que los contenidos transversales; de la misma forma, se incide más en contenidos cognitivos y procedimentales que los actitudinales. Los énfasis asumidos sitúan a los estudiantes dentro de las perspectivas personalistas antes que colectivistas, que los orienta en mayor grado hacia las competencias profesionales que a las habilidades emocionales y sociales. De esa manera, se configuran prácticas educativas que limitan el proceso formativo, fundamentalmente, por las inercias de la función tutorial.

TERCERO.- Por el carácter restrictivo instituido por el limitado acceso a la conectividad digital, las experiencias formativas basadas en el BL recurren a soportes tecnológicos no siempre de vanguardia; puesto que se utilizan diversas tecnologías, algunas obsoletas; pero que, en esencia, movilizan el proceso formativo. En ese sentido, el modelo BL predominante e implementado en Perú, esta sostenido en la combinación de la presencialidad y virtualidad, más que de la integración y convergencia, esto es, presentan una clara distinción de ambos escenarios, y no una dinámica de unidad y continuidad de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

CUARTO.- En el estudio de las experiencias BL implementadas con fines de investigación, se opta mayoritariamente por el enfoque cuantitativo, basado en diseños experimentales, diferenciándose de las opciones documentales y descriptivas, presentadas en otras realidades. Los sujetos de estudio, preferentemente abordados en las investigaciones, responden a distintas estratificaciones, si bien se prefiere a los sujetos docentes y estudiantes universitarios no se deja de lado a otros sujetos estudiantiles. Estas

evidencias mostrarían el carácter inclusivo y flexible del BL, de adaptación a diversos escenarios como a una gran variedad de participantes. Estas y otras singularidades revelan no solo las diferencias formativas, sino también, hacen evidente las particularidades asumidas en la investigación sobre en el BL.

QUINTO.- La orientación cuantitativa predominante en las investigaciones sobre el BL privilegia el uso de determinados instrumentos y tratamientos estadísticos, se acentúa, desde en el uso intensivo de la encuesta como técnica y del cuestionario como instrumento. Mientras que; las otras técnicas, son soslayadas, mostrando el relegamiento o su desconocimiento. De ese modo, se evidencian aspectos que describe el carácter positivista de la investigación sobre el BL en Perú, y que en esencia, no contribuye a un conocimiento más comprensivo de los procesos que participan en su implementación y ejecución.

SEXTO.- El develamiento de la práctica educativa del BL, desde el análisis de cómo se hace, qué se hace y quien lo hace, compone la triada que posibilita comprobar las diversas transiciones que acontecen y que inducen a comportamientos priorizados. Los resultados evidencian una traslación de la responsabilidad en el aprendizaje, del docente al estudiante, de una transición progresiva de la presencialidad a la virtualidad, y de una creciente disminución de dependencia del docente e incremento hacia un trabajo autónomo desarrollado por el estudiante, y que aunque ralentizado, se avanza aceleradamente. Si bien estas características se asemejan a otras experiencias, también se dan singularidades que distinguen al desarrollo del BL en Perú.

SÉPTIMO.- Una de las características destacadas del BL implementado en Perú, según las evidencias mostradas, remite a la vertiginosa y creciente adaptación a las tecnologías digitales, tanto de los estudiantes como de profesores, aunque distante de los modelos avanzados, transitan hacia ellos, de modo acelerado. Otro aspecto resaltante está en la amplia implicación estudiantil, esto es, una mayor interacción social en el trabajo colaborativo, más a nivel de la virtualidad que en la presencialidad; una perspectiva que cambia las configuraciones educativas predominantes, posibilitando una mayor autonomía en el aprendizaje.

7.2. RECOMENDACIONES

PRIMERO.- La desigual distribución del conocimiento generado en torno al BL en Perú, a través de las investigaciones universitarias, debe ser equilibrada a nivel de todo el país. Es decir, promover el incremento de una masa crítica de investigadores en universidades de provincias, mediante convenios de intercambio estudiantil y docente, así como estímulos para investigaciones educativas basadas en TIC, esencialmente, sobre los emergentes modelos educativos.

SEGUNDA.- Desarrollo de programas institucionales de capacitación dirigidos al rediseño de programas formativos, especialmente, los que combinen la presencialidad con la virtualidad, y que integren en su programación la misma importancia a las competencias y materias, sin mayores diferencias; dado que el sentido de la formación universitaria se basa en una educación integral e integradora.

TERCERO.- Reversión del modelo combinado del BL, a partir de transitar de escenarios separados (presencialidad vs. virtualidad) y sin mayor continuidad; hacia modelos que consideren su integración, es decir, una convergencia pedagógica y tecnológica, como un todo, donde todos los componentes y medios interactúen para la concreción de los propósitos formativos.

CUARTO.- Desarrollo de eventos de integración dirigidos a proporcionar a los estudiantes de posgrado, sobre otras visiones de la investigación, fundamentando las razones para optar por otros diseños, “rompiendo” la tradición investigativa, basada en enfoques cuantitativos, para discurrir por propuestas que combinen las orientaciones cuantitativas con diseños cualitativos. Se trata de inducir a nuevas perspectivas de abordaje del BL como objeto de estudio, para que desvelen los procesos internos de las experiencias implementadas.

QUINTO.- Las prácticas educativas del BL en su desarrollo deben considerar la integración de escenarios y de las dimensiones que posibilitan la construcción del conocimiento, para que enfatizan en un equilibrio en el uso de la presencialidad y virtualidad, tal que permitan un sentido de autonomía temprana del estudiante.

Referencias

- Adell, J. & Area, M. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (391-424). Aljibe.
- Adell, J. & Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* Espiral.
- Aiello, M. & Willem, C. (2004). El blended learning como práctica transformadora. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 21-26. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61238/37252>
- Al Bataineh, K. (2019). The Effect of Blended Learning on EFL Students' Grammar Performance and Attitudes: An Investigation of Moodle. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(1), 324-334 <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.27>
- Albornoz, M. & Alfaraz, C. (2016). *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión*. REDES. http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/468/1669-ALBORNOZ_2006_REDES_DE_CONO.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Aleksic, V. & Ivanovic, M. (2013). Blended Learning in Tertiary Education: A Case Study. *Sun SITE Central Europe*, 1036, 96-103. <http://ceur-ws.org/Vol-1036/p96-Aleksic.pdf>
- Álvarez, E., Núñez, P. & Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540-559. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Álvarez, E., Rodríguez, A. & Ribeiros, F. (2011). Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, TESI*, 12(4), 7-24. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8523/8609>
- Álvarez, H., Ortiz, E., Bermagaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble Aubpurg, S., Rivera, M., Scannone, R. Vásquez, M. & Voteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Amarillas, M. & Jacobo, H. (2004). *Comunicación en la interacción didáctica: autopoiesis y aprendizaje*. I Congreso Internacional sobre Mapas Conceptuales. España. <http://cmc.ihmc.us/CMC2004Programa.html>

- Andrade, A. (2007). Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales. *E-learning Papers*. 3. <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11971.pdf>
- Andrade, J. (2010). Reseña de "La sociedad red: una visión global" de Manuel Castells. *Enl@ce:Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(1), 139-141. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13525/13509>
- Area, M. & Pessoa, M. (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-01>
- Area, M. (2006). La enseñanza universitaria en tiempos de cambio. El papel de las bibliotecas en la innovación educativa. IV Jornadas CRAI de la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN). Universidad de Burgos. http://www.rebiun.org/export/docReb/manuel_area.pdf
- Arias, W. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación en colegios públicos y privados de Arequipa. *Interacciones*, 1(1), 11-28. <https://ucsp.edu.pe/wp-content/uploads/2020/02/TICs-en-colegios-publicos-y-privados.pdf>
- Arifin, M. (2020). The Effect of Blended Learning Model with Moodle on the Students' Writing Achievement. *Indonesian Journal of Education & Mathematical Science*, 1(2), <https://doi.org/10.30596/ijems.v1i2.4639>
- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s). (2010). New assessments and environments for knowledge building. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf
- Azuela, J. (2011). Redes sociales en México, una reflexión. *CienciaUAT*, 5(4), 29-33. <https://www.redalyc.org/pdf/4419/441942924009.pdf>
- Badia, A., Becerril, L. & Romero, M. (2010). La construcción colaborativa de conocimiento en las redes de comunicación asíncrona y escrita (RCAE): una revisión de los instrumentos analíticos. *Cultura y Educación*, 22(4), 455-474. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564010793351821>
- Barreto, C. & Iriarte, F. (Dirs.) (2017). *Las TIC en la educación superior. Experiencia de innovación*. Universidad del Norte.

- Bartolomé-Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos Básicos. Monográfico Blended Learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/PIXEL_BIT_23.pdf
- Bartolomé-Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11, 15-51. <https://doi.org/10.5944/ried.1.11.955>
- Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R. & Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bell, D. (1974, 2011). *The Coming of Post-Industrial Society*. Harper Colophon Books.
- Bersin J. (2004). *The Blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Pfeiffer. <https://assets.thalia.media/doc/76/ec/76ec47bb-d468-480a-97da-f88162c5de9f.pdf>
- Bolter, D. (1984). *Turing's man: western culture in the computer age*. University of North Carolina Press.
- Bonk, C. & Graham, C. (2012). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing. http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf
- Bonk, C. (2009). The World is Open: How Web Technology Is Revolutionizing Education. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.). *Proceedings of ED-MEDIA 2009-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (3371-3380). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Brey, A., Innerarity, D. & Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Zero Factory, S.L. <http://goo.gl/6lYAIV>
- Burgos, D. & Corbalán, G. (2007). *Modelado y uso de escenarios de aprendizaje en entornos b-learning desde la práctica educativa. Innovación en el Campus virtual: Metodologías y herramientas*. III Jornada Campus virtual UCM. (187-194). http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/716/1/BURGOSandCORBALAN_15June2006_Review.pdf
- Cabero, J. & Llorente, M. (2009). Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended Learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en*

- la Sociedad de la Información*, 10(1), 172-189.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/15727/16229>
- Cabero-Almenara, J. & Llorente, M. (2009). Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación *online* en procesos de formación universitaria en blended learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1).
<http://dx.doi.org/10.14201/eks.15727>
- Cabero-Almenara, J. & Marín-Díaz, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 57-74. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18719>
- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. & Del Prete, A. (2019). Technical and Didactic Knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 25-33.
<https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Campos, M. (2010). Comunidades educativas de construcción de conocimiento y nuevas tecnologías: elementos teóricos para su análisis. *Sinéctica*, 34,
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100008
- Cardak, C. & Selvi, K. (2016). Increasing teacher candidates' ways of interaction and levels of learning through action research in a blended course. *Computers in Human Behavior*, 61, 488-506. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.055>
- Carnwell, R. (1999). Distance education and need for dialogue. *Open Learning*, 14(1), 50-55. <https://doi.org/10.1080/0268051990140108>
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información: La Sociedad Red*. Vol. I. Siglo XXI Editores.
- Castillo, S. (2007). Teoría de la actividad. Una perspectiva en la enseñanza de la matemática apoyada en el uso de las tecnologías de información y comunicación. *Kaleidoscopio*, 4(8),
<http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k08/k08.html>
- Castro, N., Suárez, X. & Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16 (70), 23-41. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00023.pdf>
- Castro-Rodríguez, Y. & Lara-Verástegui, R. (2018). Percepción del blended learning en el proceso enseñanza aprendizaje por estudiantes del posgrado de

- Odontología. *Educación Médica*, 19(4), 223-228.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.028>
- Cebrián, M. & Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 32, 117-129.
<https://core.ac.uk/download/pdf/51386271.pdf>
- Centeno, A., González-Tablas, M., López, M. & Mateos, P. (2016). Una experiencia de aprendizaje combinado en Estadística para estudiantes de Psicología usando la evaluación como herramienta de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 65-85. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161716585>
- Cobo, C. & Pardo, H. (2007). Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos. En Cobo, C. & Pardo, H. (Eds.). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. <http://www.planetaweb2.net>
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: interacción entre alumnos. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II*. (415-436). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOCPapers Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (1).
<http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/cesar-coll-lectura-y-alfabetismo-en-la-sociedad-de-la-informacion.pdf>
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II*. (357-386). Alianza Editorial.
- Collis, B. & Moonen, J. (2006). Tecnología de la información en la educación superior. Paradigmas emergentes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v2i2.254>
- Comas-Quinn, A. (2016). Blended Teaching and the Changing Role of the Tutor – the need for a review of teacher professional development. In Marsh, D. & McCarthy, M. (Eds.). *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. (68-82). Cambridge University Press. <http://oro.open.ac.uk/46102/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012). Globalización y desarrollo. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la internet de la producción.

CEPAL.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38604/S1600780_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Consortium for School Networking. (2019). Driving K–12 Innovation/2019 Tech Enablers. <https://www.cosn.org/k12innovation>

Constantino, G. (2006). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(2), 241-267. http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/334

Constantino, G. & Álvarez, G. (2010). Conflictos virtuales, problemas reales: caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos *online*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 65-84. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a5.pdf>

Contreras, R. (2006). GSD. Un caso de estudio con aprendizaje combinado. Conferencia IADIS Ibero-Americana. http://www.digitalworkforce.com/pdf/GSD_IADIS06.pdf

Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148. <https://biblat.unam.mx/es/revista/pensamiento-psicologico/articulo/contexto-interaccion-y-conocimiento-en-el-aula>

Correa, M., Martínez, J. & Lazo, R. (2017). Fundamentos de aplicación de blended-learning para las Universidades del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 3 (2), 401-423. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.401-423>

Crane, D. (1969). Social structure in a group of scientists: A test of the “invisible college”. *Hypothesis. American Sociological Review*, 36, 335-352. <https://doi.org/10.2307/2092499>

Chan, M. (2004). *Modelo Mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. INNOVA-Universidad de Guadalajara.

Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48(1). <https://revistas.um.es/red/article/view/253141/191101>

Chen, W. (2009). A study of using blended learning in teaching and learning modern educational technology. In F. Wang, J. Fong, L. Zhang, & V. Lee (Ed.). *Hybrid Learning and Education*. Springer.

- Chumpitaz, L. & Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, (41), 81-100. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2900/2827>
- De Filippo, D. y Fernández, M. (2002). *Bibliometría: importancia de los indicadores bibliométricos*. RICYT.
- De Jong, N., Savin-Baden, M., Cunningham, A. & Verstegen, D. (2014). Blended learning in health education: three case studies. *Perspectives on Medical Education*, 3(4), 278-288. <https://doi.org/10.1007/s40037-014-0108-1>
- De La Hoz, L., Acevedo, D. & Torres, J. (2015). Uso de Redes Sociales en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje por los Estudiantes y Profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena. *Formación universitaria*, 8(4), 77-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400009>
- De Lange, P., Neumann, A., Nicolaescu, P. & Klamma, R. (2018). An Integrated Learning Analytics Approach for Virtual Vocational Training Centers. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 5(2), 32-38. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2018.02.006>
- Delgado, K. (2011). Uso del aprendizaje mezclado en estudios de pregrado y posgrado, en la facultad de educación–UNMSM. *Investigación Educativa*, 15(27), 11-31. http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/Inv_Educativa/2011_n27/a02v15n27.pdf
- Díaz, C. & Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 5-40. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/66>
- Didriksson, A. (2015). Economía política del conocimiento: contrapuntos. *Perfiles Educativos*, 37(150), 190-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400012&lng=es&tlng=es
- Driscoll, M. & Tomiak, G. (2007). *Web-based training: using technology to design adult learning experiences*. Jossey-Bass/Pfeiffer. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140390316>
- Duart, J. & Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la Web: Un modelo integrador para el aprendizaje superior. En Duart, J. & Sangrà, A.

- (Comps.). *Aprender en la Virtualidad*. UOC-Gedisa.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2DUART-66.PDF>
- Duart, J., Gil, M., Pujol, M. & Castaño, J. (2008). *La Universidad en la Sociedad Red. Usos de Internet en Educación Superior*. Ariel.
- Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M. & Yot-Domínguez, C. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155-174.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Durán, E. Cistaguta, R. & Gola, M. (2011). El modelo b-learning implementado en la asignatura simulación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(2), 149-166. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.793>
- Dziuban, C., Hartman, J., Cavanagh, T. & Moskal, P. (2011). Blended courses as drivers of institutional transformation. In A. Kitchenham (Ed.). *Blended learning across disciplines: Models for implementation*. IGI Global.
- Dziuban, C., Picciano, A., Graham, C., & Moskal, P. (2016). *Conducting research in online and blended learning environments: New pedagogical frontiers*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781315814605>
- Esteve, J. (2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario. Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa. Universidad Politécnica de Valencia.
- Estrada, R. (2014). Blended-learning afectivo y las herramientas interactivas de la web 3.0: una revisión sistemática de la literatura. *Etic@net*, 14(1),
<http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/45>
- Fainholc, B. (2008a). De cómo las TICs podrían colaborar en la innovación socio-tecnológico-educativa en la formación superior y universitaria presencial. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 53-79.
<https://doi.org/10.5944/ried.1.11.956>
- Fainholc, B. (2008b). Una contribución para la construcción de un espacio superior educativo común: lecciones aprendidas acerca del logro de metaconocimiento estudiantil como consecuencia de la implementación de aprendizaje electrónico mixto. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), 104-125.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19654/19618>

- Fandiño, J. (2015). Secuencias didácticas en el rediseño de un curso b-learning. *Debates Latinoamericanos*, 27, 66-74. <https://revistas.rlcu.org.ar/index.php/Debates/article/view/297/251>
- Fernández, M. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Ferrández, A. (1997). *Didàctica i components de l'acte didàctic. Temes universitaris bàsics*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Floridi, L. (2014). *The 4th revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press. https://books.google.com.pe/books?id=hOF_AwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Folgado-Fernández, J., Palos-Sánchez, P. & Aguayo, M. (2020). Motivaciones, formación y planificación del trabajo en equipo para entornos de aprendizaje virtual. *Interciencia*, 45(2), 102-109. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/03/06_6681_Com_Palos_v45n2_8.pdf
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carretera Editores.
- Gallego, M. (2005). Profesorado, innovación y TIC en el currículo. En Cebrián, M. (Coord.). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Pirámide.
- Gallego, M. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.35362/rie4612017>
- García, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21, 66-81. <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043>
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Aretio, L. & Ruíz, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22(1), 141-162. <http://dx.doi.org/10.14201/7135>

- García-Cabrero, B. & Pineda V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 85-111. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a6.pdf>
- García-Holgado, A. & García-Peñalvo, F. J. (2018). Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones "open source". En Merlo, J. (Coord.). *Ecosistemas del Acceso Abierto* (147-160). Universidad de Salamanca. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1570/1/20170830-Rebiun-ecosistemas-extendido.pdf>
- García-Holgado, A. & García-Peñalvo, F. J. (2019). Ecosistemas Software. Análisis de revisiones sistemáticas de literatura. En Vaz, A. & Martínez, O. (coords.). *TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería* (91-98). TICAI 2018. http://romulo.det.uvigo.es/ticai/?page_id=197
- García-Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2). Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo
- García-Peñalvo, F. J. (2013). Education in knowledge society: A new PhD programme approach. In *TEEM '13: Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality* November, (pp. 575–577). <https://doi.org/10.1145/2536536.2536624>
- García-Peñalvo, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 4-9. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/11641>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 6-12. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015162612>
- García-Peñalvo, F. J. (2018). Interacción en los ecosistemas tecnológicos de aprendizaje. *Education in the knowledge society (EKS)*, 19(3), 7-11. <https://doi.org/10.14201/eks2018193713>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/625>

- García-Peñalvo, F. J. (2021). Avoiding the Dark Side of Digital Transformation in Teaching. An Institutional Reference Framework for eLearning in Higher Education. *Sustainability*, 13(4), Article 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Peñalvo, F. J., & Ramírez-Montoya, M. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación*, (52), 1-30. <https://www.um.es/ead/red/52/penalvo.pdf>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I. & Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- García-Valcárcel, A. & Martín del Pozo, M. (2016). Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro, *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 155-168. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.155>
- Garrison, D. & Vaughan, N. (Eds.). (2011). *Blended learning in higher education framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/Blended+Learning+in+Higher+Education%3A+Framework%2C+Principles%2C+and+Guidelines-p-9781118269558>
- Garrison, D. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7 (2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Girard, F. (2004), Políticas públicas y tecnología: el Comité Nacional para la Sociedad de la Información. Un proyecto en red, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Catalunya. www.iigov.org
- Gonzales, E. (2019). Efecto de las insignias digitales en la actividad virtual de universitarios en modalidad semipresencial. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 29-40. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.1078>
- Gonzales, S. & Mauricio, D. (2006). Un modelo Blended Learning para la enseñanza de la educación superior. Virtual Educa. Bilbao 20-23 de junio. <http://168.121.45.184/bitstream/handle/20.500.11818/1184/12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González-Aldana, M., Perdomo, K. & Pascuas, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144-154. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.364>
- Graham, C. (2005). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. Chapter one: Definition, Current Trends, and Future Directions*. Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C. & C. Graham. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer Publishing.
- Graham, C., Woodfield, W. & Harrison, J. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Graham, D. (2007). PESTE Factors in Developing a Framework for E-learning. *E-Learning and Digital Media*, 4 (2), 194-201. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.2.194>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC
- Gros, B. & Silva, J. (2005). La formación del profesorado para su labor docente en espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36. http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm
- Gros, B. & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector, B. Lockee, & M. Childress (Eds.). *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_67-1
- Guirao-Goris, J., Olmedo, A. & Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
- Gulbahar, Y. & Madran, O. (2009). Communication and Collaboration, Satisfaction, Equity, and Autonomy in Blended Learning Environments. A Case from Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844026.pdf>
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social

- construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Gutiérrez-Esteban, P. & Becerra, M. (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 49-60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.49>
- Güzer, B. & Caner (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literatura. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596–4603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Hanna, E. (2002). Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 2(1), 66-95. [http://wikieducator.org/images/2/2f/Higher Educ in Era of Digital Compotion.pdf](http://wikieducator.org/images/2/2f/Higher_Educ_in_Era_of_Digital_Compotion.pdf)
- Heinze, A. & Procter, C. (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment*. University of Salford.
- Hernández-Martín, A. & Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14473>
- Herrera, A. (2009). Impacto de las aulas virtuales como mediación pedagógica en las asignaturas presenciales de pregrado del Departamento de Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 78-87. <https://doi.org/10.18359/reds.863>
- Hewett, S., Becker, K. & Bish, A. (2019). Blended workplace learning: the value of human interaction. *Education & Training*, 61(1). <http://dx.doi.org/10.1108/ET-01-2017-0004>
- Hinojo, F., Aznar, I. & Cáceres, M. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, (33), 165-174. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>
- Hockly, N. (2018). Blended learning. *Elt Journal*, 72(1), 97-101. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx058>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

- Janthon, U., Songkram, N. & Koraneekij, P. (2015). Work-based blended learning and technological scaffolding system to enhance communication skills for caregivers under local administrative organization, ministry of interior, Thailand (Part I). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (174), 984-991. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.722>
- Jazayeri, M. & Li, X. (2020). Examining the effect of blended instructional method on students' grades in an introductory statistics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. <http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2020.1775319>
- Jia, J., Chen, Y., Ding, Z. & Ruan, M. (2012). Effects of a vocabulary acquisition and assessment system on students' performance in a blended learning class for English subject. *Computers & Education*, 58(1), 63-76. <https://www.learntechlib.org/p/50715/>
- Johnson, C. & Marsh, D. (2014). Blended language learning: An effective solution but not without its challenges. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 23-41. . <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.213>
- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Reigeluth, C. (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. (225-249). Aula XXI Santillana.
- Kaila E. & Kajasilta H. (2020) Blended or Distance Learning? In: Bielikova, M., Mikkonen T., & Pautasso C. (eds). *Web Engineering. ICWE 2020. Lecture Notes in Computer Science*. Springer.
- Kenney, J. & Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 45-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918218.pdf>
- Kim, K. & Bonk, C. (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The survey says... *EDUCAUSE Quarterly*, 29(4), 22-30. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0644.pdf>
- Kim, L. (2018). Métodos activos de enseñanza: coconstrucción subjetiva de la capacidad de pensar el propio pensamiento en clase. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 26(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20180015>

- Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Reviews (Keele University Technical Report TR/SE0401). <http://goo.gl/Qt9r7S>
- Krasnova, T. & Demeshko, M. (2015). Tutor-mediated support in Blended Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 404-408. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.544>
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones El Aljibe.
- Lapedra, R., Devece, C. & Guiral, J. (2011). Introducción a la gestión de los sistemas de información en la empresa. Valencia: Universitat Jaume I.
- Latorre, C. (2016). Un sistema de tutorías para la modalidad Blended Learning. *Educación Superior*, (21), 91-104. <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/114>
- Levano-Francia, L., Sánchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. & Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Li, X., Yang, Y., Kai Wah Chu, S., Zainuddin, Z. & Zhang, Y (2020). Applying blended synchronous teaching and learning for flexible learning in higher education: an action research study at a university in Hong Kong, *Asia Pacific Journal of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2020.1766417>
- Lim, D. & Morris, M. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(4), 282–293. [http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/LimMorris\(2009\).pdf](http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/LimMorris(2009).pdf)
- Lissitsa, S., Chachashvili, S., & Bokek, Y. (2017). Digital skills and extrinsic rewards in late career. *Technology in Society*, 51, 46-55 p., <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.07.006>
- Litwin, E. (2003). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Llorente, M. (2008). Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Un estudio de caso. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla. España. <https://idus.us.es/handle/11441/15015>
- Llorente, M. & Hevia, I. (2020). Análisis de los procesos de interactividad en la construcción del conocimiento con personas adultas inmigrantes. *Revista de Educación*, 387, 15-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-436>

- Manrique, N. (2005). ¿Dentro o fuera? El Perú en la era de la sociedad de la información. Palestra-PUCP.
http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11854/dentro_fuera_Manrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mansell, R. & Tremblay, G. (2013). *Renewing the Knowledge Societies Vision: Towards Knowledge Societies for Peace and Sustainable Development*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002245/224531E.pdf>
- Margulieux, L., McCracken, W. & Catrambone, R. (2016). A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning. *Educational Research Review*, 19, 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.001>
- Marsh, D. (2012). Blended learning. Creating learning oportunities for language learners.
http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learning-Combined.pdf
- Martin-García, V., García del Dujo, A. & Muñoz-Rodríguez, J. (2014). Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XXI*, 17(2).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11489>
- Martin-García, V., Martínez-Abad, F. & Reyes-González, D. (2019). TAM and stages of adoption of blended learning in higher education by application of data mining techniques. *British journal of educational technology*, 50(5), 2484-2500.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12831>
- Marza, M. & Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506.
<http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Medina, M. (2016). La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes. En Sepúlveda (Comp.). *Trayectorias reales en tiempos virtuales Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva* (75-91). Universidad Nacional de Quilmes.
<https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/326/trayectorias.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Meliante, L. (2018). Latinoamérica en la región: "sociedad líquida", decisión judicial y política. Un conflicto agudo, apenas disimulado. *Anales de la Facultad de*

- Ciencias Jurídicas y Sociales*; 15(48), 1075-1105.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73933>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Mezarina, C., Páez, H., Terán, O. & Toscano, R. (2015). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Campus Virtuales*, 3(1), 88-101.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/52>
- Moral-Moral, M. & Fernández-Alles, M. (2014). El B-learning como instrumento para la adquisición de competencias en el marco del Espacio Europeo De Educación Superior (EEES): una propuesta docente. *Proceedings del Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior*, 19-22. https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/PROCEEDING/5.pdf
- Moran, B. (2013). Implementing a learning management system. Lessons learned. *Training & Development*, 40(3), 22.
<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=470950904565881;res=IELIAC>
- Morán, L. (2012). Blended-Learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39,
<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/371/108>
- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1):14-26.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1087909>
- Moskal, P., Dziuban, C. & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *Internet and Higher Education*, 18, 15–23.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>
- Niño, S., Castellanos, J. & Vioria, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colaborativas asíncronas. *Apertura*, 11(1), 6-23. <https://dx.doi.org/10.32870/ap.v11n1.1465>
- Nogueira, F., Shuigeo, E. & Abdala, H. (2018). Collaborative teaching and learning strategies for communication networks. *The International journal of engineering education*, 34(2), 527-536. https://www.ijee.ie/latestissues/Vol34-2A/22_ijee3463.pdf

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) (2011). *Educación de calidad en la era digital. Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Okaz, A. (2015). Integrating blended learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186(13), 600-603. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086>
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26). <http://sprouts.aisnet.org/10-26>
- Olejarczuk, E. (2014). The e-learning component of a blended learning course. *Teaching English with Technology*, 14(3), 58-68. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143472>
- O'Neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. *Business Economics*, 52, 123-125. <https://doi.org/10.1057/s11369-017-0027-3>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED Revista de Educación a Distancia*. 50(3). <http://revistas.um.es/red/article/view/270801/198321>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2003). Declaración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información realizada en Ginebra. Francia.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL-ONU. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Osorio, L. & Duart, J. (2012). A hybrid approach to university subject learning activities. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 259-271. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01175.x>

- Paquienséguy, F. (2017). ¿Aprender en la era digital? Una declaración general sobre las competencias del usuario desde el punto de vista de las ciencias de la comunicación. En C. Rama & M. Chan (Eds.). *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC*. Virtual Educa.
- Perera-Rodríguez, V. (2007). Estudio de la interacción didáctica en el E-learning. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/15022?>
- Pérez Escoda, A. & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez-Serrano, M., Fernández-Sande, M. & Rodríguez-Pallares, M. (2020). Entornos de aprendizaje digitales en el área de Empresa Informativa. Gaming e incidencia en actividades y evaluación. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 89-108. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3288>
- Pernia, F. (2013). Abrir las puertas al cambio: una competencia del gerente universitario ante la virtualización. En Fridmas, S. y Edel-Navarro, R. (Eds.). *Ciencias, tecnologías y culturas. Educación y nuevas tecnologías*. (pp. 215-230). Red de Integración Latinoamericana en Educación y Tecnología.
- Pinto-Llorente, A., Sánchez-Gómez, M. & García-Peñalvo, F. J. (2018). A Research on Students' Perceptions on a B-Learning English Environment to Improve Written Skills. In *Multidisciplinary Perspectives on Human Capital and Information Technology Professionals*. (pp. 179-201). IGI Global.
- Pisani, F. (2006). Las aplicaciones Web 2.0. Del uso a la apropiación de tecnologías. <http://www.portal.educ.ar/noticias/entrevistas/la-web-20-del-uso-a-la-apropia.php>
- Pleitez, M. (2011). Modelo didáctico: de aprendizaje combinado “b-learning”, para estudios de posgrado en educación superior. *Realidad y Reflexión*, 33, 13-20. <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/65>
- Porter, W., Graham, C., Bodily, R. & Sandberg, D. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The internet and Higher education*, 28, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.003>
- Porter, W., Graham, C., Spring, K. & Welch, K. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>

- Prats, J. & Puig, P. (2016). *La gobernanza de las telecomunicaciones Hacia la economía digital*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-gobernanza-de-las-telecomunicaciones-Hacia-la-econom%C3%ADa-digital.pdf>
- Predes, M. (2007). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodológicas. En Cabero, J., Salinas, J., Duarte, A. y Segovia, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) (2005). *Plan de desarrollo de la sociedad de la información en el Perú. La agenda digital peruana*. CODESI. <https://www.peru.gob.pe/AgendaDigitalPeru/codesi.pdf>
- Quinde, M. (2016). Las TIC en el Perú desde el desarrollo sostenible: una propuesta para las zonas rurales. Tesis de pregrado no publicado en Ingeniería Industrial y de Sistemas. Universidad de Piura, Perú. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2418/ING_504.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la Universidad. El nacimiento de la educación digital*. UDGVIRTUAL. <https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-el-nacimiento-de-la-educacion-n?audience=2&area=25&country=>
- Rama, C. & Cevallos, M. (2015). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 41-60. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.26.2015.15810>
- Ramírez-Montoya, M. & García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar*, (54), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-0>
- Ramos, R. & Arévalo, M. (2018). La prevalencia de la sociedad del conocimiento o la sociedad de la información como elementos estructurantes del sistema social. *Prisma Social*, 20, 334-346. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1731/2488>
- Rangel, A. & Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación: construcción y prueba empírica de instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9-23. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit_2013.i43.01

- Reed, D. (2020). Using Technology to Change Education: Blended Learning in the Science Classroom. Lamar University. <http://box2029.temp.domains/~latoyadw/wp-content/uploads/2020/05/EDLD-5314--Using-Technology-to-Change-Education-1-1.pdf>
- Rex, L. & Schiller, L. (2009). *Using Discourse Analysis to improve classroom interaction*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203876985>
- Reynard, R. (2007). Hybrid Learning: Maximizing Student Engagement. Campus Technology Recuperado de <http://campustechnology.com/articles/48204>
- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/11786>
- Ripa, M. (2007) ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 200-221. <https://gredos.usal.es/handle/10366/56579>
- Robles, B., Fernández, M. & Vales, J. (2016). Creencias de profesores universitarios sobre la enseñanza-aprendizaje de cursos B-Learning. Revisión bibliográfica. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 94-116. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5778>
- Rojas, A. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 101-115. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.006>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. & Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4487>
- Rossett, A. (2002). *The ASTD e-learning handbook: Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field*. McGraw-Hill. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrdq.1082>
- Rourke, L. Anderson, T., Garrison D. & W. Archer. (2005). Cuestiones metodológicas relativas al análisis de contenidos de las transcripciones de clases por ordenador. En Garrison, D. & Anderson, T. (Eds.). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. (175- 202). Octaedro.
- Ruiz, C. (2011). Tendencias Actuales en el uso del B-Learning: Un Análisis en el Contexto del Tercer Congreso Virtual Iberoamericano sobre la Calidad en

- Educación a Distancia (EduQ@2010). *Investigación y Postgrado*, 26(1), 9-30.
http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872011000100002&script=sci_abstract
- Ruiz, C. & Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).
<https://revistas.um.es/red/article/view/257681>
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A. & Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Salinas, J. & Marín, V. (2017). La universidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria. *Notandum* 44-45, 5-14.
<http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.2>
- Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: Tipos, modelo didáctico y rol del docente.
<http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%C3%B3n%20EVA.pdf>
- Sánchez, C. (2014). B-learning como estrategia para el desarrollo de competencias. El caso de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 85-100. <https://doi.org/10.35362/rie671265>
- Sánchez, E. & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-173. <https://doi.org/10.1174/1135640054192865>
- Sánchez, E., García, R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. & García, H. (2008) Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
<http://doi.org/10.1174/11356400878378143>
- Sánchez, E., García, R., de Sixte, R., Castellano, N. & Rosales, R. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 233-258.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037008784132978>
- Sánchez, R. (2012). Estrategias didácticas blended learning para la enseñanza de la Geografía Económica en el bachillerato. *Educación y Tecnología*, (1), 123-148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169417>
- Sancho, J. (2011). Del imparable desarrollo tecnológico de la penuria de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 12-15.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37606>

- Santoveña, S. (2011). Procesos de comunicación a través de entornos virtuales y su incidencia en la formación permanente en red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 93-110. <https://core.ac.uk/download/pdf/39015473.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Sembling, M. (2018). Validating student satisfaction with a blended learning scheme in Universitas Terbuka setting. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 12(4), 394-413. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2018.095166>
- Sen, T. (2011). Application of blended and traditional class teaching approach in higher education and the student learning experience. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(2), 107-109. <http://www.ijimt.org/papers/113-E00017.pdf>
- Shaer, O., Horn, M. & Jacob, R. (2009). Tangible User Interface Laboratory: Teaching Tangible Interaction Design in Practice. *Journal of Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, 23, 251-261. <http://doi.org/10.1017/S0890060409000225>
- Shannon, J. (2020). The effects of rotational blended learning on course grades in high school credit recovery Math I and English I courses. (Tesis doctoral). Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3589&context=doctoral>
- Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Blended Learning: using technology in and beyond the language classroom*. Palgrave Macmillan. https://books.google.com.pe/books/about/Blended_Learning.html?id=EWZdGQAACAAJ&redir_esc=y
- Sicilia, E. García-Barriocanal, S. Sánchez-Alonso, P. Różewski, M. Kieruzel, T. Lipczyński, C. Royo, F. Uras, & S. Hamill. (2018). Digital skills training in Higher Education: insights about the perceptions of different stakeholders. In Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018). <https://doi.org/10.1145/3284179.3284312>
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca University. <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>

- Silva, A., Gómez, M. & Ortega, M. (2015). Blended learning: una alternativa para desarrollar las competencias que promueve la Reforma Integral de Educación Media Superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 150-166. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/37528>
- Silva, I. (2017). ABP con el uso del blended learning para mejorar el aprendizaje de tendencia central y dispersión. *In Crescendo*, 8(2), 211-221. <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n2.05>
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54. http://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf
- Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse Education Today*, 32(4), 464-468. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.05.014>
- Sorathia, K. & Servidio, R. (2012). Learning and Experience: Teaching Tangible Interaction & Edutainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 265–274. : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.031>
- Stockwell, B., Stockwell, M., Cennamo, M. & Jiang, E. (2015). Blended learning improves science education. *Cell*, 162(5), 933-936. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.08.009>
- Sutz, J. (2004). Globalización, sociedad de la información y economía del conocimiento ¿fin de las asimetrías? *Signo y pensamiento*, (44), 19-28. <https://search.proquest.com/openview/8d69a54fe70b18d7e133f1630279c1ec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28579>
- Telefónica del Perú (2002). *La Sociedad de la Información en el Perú*. Fundación Telefónica, Perú.
- Thomas, D. & Brown, J. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace.
- Tomlinson, B. & Whittaker, C. (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf
- Tompsett, C. (2013). On the Educational Validity of Research in Educational Technology. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(3), 179-190. www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.3.179

- Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478054643001/html/index.html>
- Torres-Gordillo, J. & Perera-Rodríguez, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61341/37354>
- Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. & Pérez-Rodríguez, M. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 95-111. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>
- Trapp, S. (2006). Blended learning concepts –a short overview. In E. Tomadaki & P. Scott (Ed.). *Innovative approaches for learning and knowledge sharing: Proceedings of the First European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL*. (28-35). Crete. <http://ceur-ws.org/Vol-213/paper7.pdf>
- Trujillo-Maza, E., Gómez-Lozano, M., Cardozo, A., Moreno, L. & Gamba, M. (2016). Blended learning supported by digital technology and competency-based medical education: A case study of the social medicine course at the Universidad de los Andes, Colombia. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0027-9>
- Tünnermann, C. (2012). *La universidad búsqueda permanente*. Hispamer.
- Turpo-Gebera, O. & García-Peñalvo, F. J. (2020). Didactic Interaction in Blended Learning: Analysis Models. In Martín-García A. (eds) *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy. Lecture Notes in Networks and Systems*, (pp 271-293), vol 126. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_13
- Turpo-Gebera, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 345-370. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200002
- Turpo-Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 39. <http://www.um.es/ead/red/39>

- Turpo-Gebera, O. & García-Peñalvo, F. J. (2019). Orientaciones metodológicas en los estudios sobre el Blended Learning en las universidades peruanas. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E21, 9-22. <http://hdl.handle.net/10366/140561>
- Turpo-Gebera, O. & Hernández Serrano, M. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad "Blended learning". En Martín-García, A. (coord.) (2014). «Blended Learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio. (101-119). Síntesis. <https://www.sintesis.com/educar-instruir-71/blended-learning-en-educacion-superior-ebook-1883.html>
- Turpo-Gebera, O. & Hurtado-Mazeyra, A. (2019). Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. *Education In The Knowledge Society*, 20. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a19
- Turpo-Gebera, O., Gonzales-Miñán, M., García-Peñalvo, F. J. y Pari-Tito, F. (2020). La investigación universitaria sobre el blended learning en Perú: campos de conocimiento y tendencias metodológicas. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40743>
- Turpo-Gebera, O., Zarate-Yepez, J., García-Peñalvo, F. J. & Pari-Tito, F. (2020). Wprk in progress: Blended Learning in Engineering Education in Peru. A systematic review if university theses. In: Auer M.E., Centea D. (eds) *Visions and Concepts for Education 4.0. ICBL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*, (pp. 206-216), vol 1314. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6_23
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J. & Chávez-Vescance, J. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós
- Vásquez, M. (2014). Modelos blended learning en Educación Superior: análisis crítico-pedagógico. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127936/DTHE_VasquezAstudillom_BlendedLearningEducacionSuperior.pdf?sequence=1

- Vassallo, A. & Chiyong, I. (2020). Análisis de resultados del aprendizaje presencial y aprendizaje semipresencial en dos cursos universitarios. *Educación*, 29(57), 27-42. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.002>
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En Veletsianos, G. (Ed.) *Emerging technologies in distance education* (3-22). Athabasca University Press. <http://www.icde.org/filestore/News/2004-2010/2010/G.Veletsianose-bookEmergingTechnologies.pdf>
- Victoria, M. (2012). Visión de la educación en red más allá de la distancia. En M. Castañeda. (Ed.). *Veinte visiones sobre la educación a distancia* (131-148). Guadalajara: UDGVIRTUAL.
- Vilanova, (2016). Modelos de interacción en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 13(1), 77-83. [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/XA619KG15.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/XA619KG15.pdf)
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*. (1), 221-238. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100013
- Ward, J. & LaBranche, G. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35(4), 22–23.
- Ward, R. (1998). Active, collaborative, and casebased learning with computer-based case scenarios. *Computer Education*, 30, 103-110. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(97\)00085-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(97)00085-7)
- Watson, J. (2008). Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. NACOL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wilson, J. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós.
- Willis, J. (2009). *Constructivist Instructional Design: Foundations, Models, and Examples*. IAP. <https://www.infoagepub.com/products/Constructivist-Instructional-Design>
- Young, J. (2002). "Hybrid" Teaching Seeks To End the Divide between Traditional and Online Instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48(28), 33-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ645445>

Zapata-Ros, M. (2015). Calidad en enseñanza abierta online universitaria: Del aula virtual al MOOC. *Campus Virtuales*, 4(2), 86-107.
<http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/component/content/article.html?id=142>

ANEXO 1: INFORMES DE TESIS REVISADAS (MUESTRA DE ESTUDIO)

1. Acevedo, D., Alegria del Pozo, C., y Cortegana, M. (2016). Efecto del teletrabajo en la productividad de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas respaldado en un plan de capacitación eficaz que permita mantener los estándares de calidad en el año 2016. (Tesis de grado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621533>
2. Reyna, M., Urteaga, R. y Uribe, J. (2015). Utilización de Tecnología de información-comunicación y el proceso de aprendizaje-enseñanza de los oficiales estudiantes en la maestría en ciencias militares de la Escuela Superior de Guerra del Ejército-Escuela de Postgrado. (Tesis de maestría). Escuela Superior de Guerra del Ejército, Lima. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/999845>
3. Bustinza, E. (2015). Gestión del conocimiento docente para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior con blended learning en Institutos Tecnológicos de la Provincia de Concepción (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Centro del Perú, Junín. Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/1483>
4. Calderón, M. (2018). El aprendizaje del idioma inglés a través del Blended-Learning en estudiantes-Modalidad Semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1363>
5. Canales, J. (2017). Influencia de la modalidad de enseñanza semipresencial en la percepción del aprendizaje de los estudiantes de la división de estudios profesionales para ejecutivos de la UPC en el curso de economía (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, Lima. <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2627>
6. Cari, L. (2017). Control estadístico y su relación con el sistema de gestión del aprendizaje y calidad académica del Programa de Actualización Docente en Educación Básica Regular convenio Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de San Agustín, 2015. (Tesis de especialización). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4518>
7. Castillo, E. (2017). Efectividad del Plan de supervisión en el fortalecimiento del desempeño docente en la modalidad semipresencial - Universidad Peruana Los Andes-Lima 2016. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima. de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5205>
8. Córdova, Y. (2016). El uso del Blended Learning y el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes del 11° grado del colegio Técnico Industrial José Elías Puyana, Colombia, 2015. (Tesis de maestría). Universidad Norbert Wiener, Lima. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1095>
9. Cortez, J. (2007). La estrategia de producción de textos autoinstructivos y su aplicabilidad en la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/353>
10. Cruz, W. (2017). Relación de la práctica del aprendizaje autónomo como el nivel de logro de los estudiantes del área de Ciencias Sociales del CEBA periférico

- Urinsaya del Distrito de Coporaque provincia de Espinar. (Tesis de especialización). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5398>
11. Cuadrao, L. (2016). El método de enseñanza virtual y su influencia en el aprendizaje de Histopatología. (Tesis doctoral). Universidad Mayor de San Marcos, Lima. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5044>
 12. De la Cruz, V. (2017). Evaluación del modelo de enseñanza blended learning y sus efectos en la calidad educativa de la red de colegios Innova Schools en la Sede San Miguel 2. (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1900>
 13. Gómez, A. (2015). Gestión del compromiso institucional y el desempeño docente del profesorado de la Universidad Peruana de los Andes. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/368>
 14. Góngora, G. (2017). Relación entre el desarrollo de capacidades y el valor del talento humano en estudiantes de la Maestría de Gerencia Social y Recursos Humanos-Modalidad Semipresencial-Escuela de Postgrado de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa 2016. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santa María, Arequipa. <https://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/6167>
 15. Gonzales, S. (2011). Un modelo Blended Learning aplicado a las universidades. Caso: Universidad Inca Garcilazo de la Vega. (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/670>
 16. Guerrero, N., Miñan, J., Padrón, J., y Rojas, C. (2016). Factores críticos para la implemetación de un modelo de enseñanza Blended para el sector de academias preuniversitarias de Lima. (Tesis de grado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621089>
 17. Gutierrez, L. (2017). Estrategias de lectura y aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 2° año del nivel avanzado semipresencial del CEBA Túpac Amaru, Villa Maria del Triunfo, 2015. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21587>
 18. Huapaya, J. (2016). La Educación virtual como modelo didáctico para mejorar la formación profesional de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de las Universidades de la Región Norte del Perú. (Tesis doctoral). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3681>
 19. León, S., Sandoval, J., y Velásquez, E. (2015). Aplicación de métodos activos para mejorar el rendimiento escolar en Inglés en las alumnas del 2° año de educación secundaria de la I.E. Javier Heraud, año 2014. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4253>
 20. López, R. (2016). Programa de capacitación para el desarrollo de competencias tecnológicas, didácticas y tutoriales en entornos virtuales del aprendizaje en docentes de posgrado. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2631>

21. Malpartida, M. (2017). El método Blended Learning para optimizar las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, 2017. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2784>
22. Marino, M. (2011). Estrategia semipresencial y sus efectos en el rendimiento en el curso de lenguaje I de alumnos de primer ciclo de la USIL. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2688>
23. Marzano, R. (2014). Aplicación del Sistema Multimedia Interactivo (SAMI) en la enseñanza de física para el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Ciencias, de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, Lima. <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/1153>
24. Medina, A. (2015). Aplicación del modelo de formación semipresencial y el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en alumnos de matemática discreta de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (Tesis doctoral). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/345>
25. Morales, J. (2017). La metodología blended learning en el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí, 2015. (Tesis doctoral). Universidad Mayor de San Marcos, Lima. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5722>
26. Oscco, R. (2015). Optimización del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias en los estudiantes del centro piloto Madre Teresa de Calcuta de educación básica alternativa de San Juan de Lurigancho, 2014. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/267>
27. Palomino, L. (2017). Estilos de personalidad y los valores morales en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología Educación Semipresencial de la Universidad Peruana . Los Andes-Huancayo 2015. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huanuco. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2764>
28. Pérez, R. (2008). Textos autoinstructivos editados por la Universidad Nacional de Enrique Guzmán y Valle utilizados por los alumnos-docentes del Centro Interfacultativo de Formación Profesional Semipresencial. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/321>
29. Pérez, R. (2014). Estudios de Profesionalización docente a través de la modalidad de educación a distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta: Evaluación y alternativas. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/107>
30. Ponce, J. (2012). Sistema tutorial multimedia basado en tecnología b-learning para mejorar el proceso de comunicación en niños con necesidades educativas especiales del Colegio de Educación Especial Nro 2 Niño Jesús de Praga

- Pimentel. (Tesis de grado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Lambayeque. <http://tesis.usat.edu.pe/handle/usat/521>
31. Portilla, E. (2016). Aplicación de estrategias didácticas de blended learning, con el enfoque de aprendizaje significativo, para mejorar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia–II de la Escuela Profesional de Administración de la UDALECH Católica 2015. (Tesis de maestría). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ancash. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/415>
 32. Rubio, R., y Hilario, R. (2018). Cursos virtuales y semi-presenciales para docentes de educación básica. (Tesis de grado). Universidad Marcelino Champagnat, Lima. <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/493>
 33. Soplopuco, R. (2018). Aplicación del modelo Blended Learning para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de dinámica de sistemas de la Escuela profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto. (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Martín, San Martín. <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/UNSM/2667>
 34. Soria, F. (2010). La ejecución curricular y la calidad académica de los estudiantes del Departamento de Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el 2008 y 2009. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/541>
 35. Torres, D. (2018). Implementación de un ambiente virtual 3D (sloodle) de enseñanza Blended Learning en la ULADECH, Chimbote, 2015. (Tesis de grado). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ancash. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/2514>

ANEXO 2: INTERACCIONES DIDÁCTICAS EN REUNIONES PRESENCIALES

Docente 1: Buenos días colegas, vamos a conversar sobre los procesos y dimensiones de la gestión educativa, a nivel de las escuelas, para eso, tomaremos en cuenta ¿Cuál es la importancia de los documentos normativos?, ¿Cómo se construyen y organizan los recursos? y ¿Qué aspectos toman en cuenta para el monitoreo de las acciones implementadas?

Si ustedes decidieran en su institución educativa planificar colectivamente ¿cómo lo llevarían a cabo?, ¿qué beneficios traería el planificar colectivamente? y ¿en qué otros aspectos o dimensiones de la gestión podría incluirse la planificación colectiva? Convocaría a todos los involucrados directa e indirectamente en la gestión educativa. Sabemos que la participación colectiva es muy ventajosa, ya que si se realiza de manera consensuada la toma de decisiones, el beneficio institucional será mayor. También, es de conocimiento que la planificación colectiva ha de ser practicada en todas las dimensiones, puesto que en una gestión educativa no se trabaja las dimensiones de manera aislada, por el contrario, se tiene que desarrollar de manera articulada.

¿Qué acciones pueden comentar sobre los procesos de decisión para la elaboración de los documentos normativos? ¿Qué aspectos se evalúan de su gestión?, ¿qué otros aspectos se podrían evaluar? Y ¿qué utilidad tiene el monitorear y el evaluar para su gestión?, ¿cómo desarrollan estos procesos?

Participante AFN: Profesor, colegas, sabemos que los documentos de gestión de la institución educativa son muy importantes y necesarios, por eso es planificamos colectivamente, para determinar responsabilidades y así garantizar un trabajo eficiente para el logro de los objetivos. En esto nos ayuda, el monitoreo, que sirve para hacer una reflexión del quehacer educativo y tomar decisiones pertinentes y adecuadas; así mejorar el trabajo propuesto.

Participante EPT: Buenas días colegas, efectivamente los documentos de gestión son muy importantes para los diferentes trabajos en donde se debe buscar la participación de todo los integrantes de una institución como: equipo directivo, docentes y personal administrativo en la clasificación, ejecución y evaluación de las actividades para realizar un trabajo eficiente y realizar flexiones de toda la actividad realizada; para tomar decisiones pertinentes y adecuadas para mejorar la calidad educativa.

Docente 2: Vamos a organizar las respuestas, y seamos puntuales en nuestras expresiones y remitámonos a las preguntas planteadas

Participante EPT: Colegas, es cierto en una institución se debe planificar de manera coordina con la participación activa y compromiso del equipo directivo, docentes y personal administrativo para que el trabajo se realice de manera democrática buscando el bien común, para la planificación, ejecución de las diferentes actividades de manera ordenada y concertada, evaluando el desempeño de cada uno de los integrantes en los diferentes trabajos y responsabilidades asignadas.

Participante OTG: Primero se debe considerar, el modo en el que la escuela (el director, los docentes) conoce y comprender las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria. También alude a las relaciones de la escuela con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los

alumnos, los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como a otras instituciones municipales, estatales y organizaciones civiles relacionadas con la educación.

Participante FLB: Habitualmente en mi institución, conformamos equipos de trabajo para emprender la planificación anual. Dichos equipos se constituyen por afinidad, y algunos otros por especialidades o niveles (inicial y primaria). El trabajo colectivo, además de que permite saber los propósitos institucionales, aporta a que los nuevos docentes tomen mayor conocimiento de la realidad educativa, así como confrontar ideas y afirmar otras. La planificación colectiva tiene sentido en todos los planos de la gestión educativa, desde el ámbito propiamente pedagógico hasta el ámbito de lo social, aporta a tomar conocimiento y asumir posicionamientos respecto a los compromisos docentes.

No siempre lo planificado logra traducirse en acciones concretas, y de eso somos conscientes al evaluar el trabajo anual, y al planificar, a inicio de año. Para afrontar dichas acciones se polemiza o elucubra soluciones no siempre viables, de ahí, que lo planificado no siempre es ejecutado. Se suele atribuir a la escasez de recursos su no concreción, aunque esto es relativamente cierto, parece ser, que lo que más influye es el escaso nivel de coordinación del equipo directivo con docentes y padres de familia. También influye el escaso compromiso de los padres de familia por apoyar las actividades académicas. Las tareas programadas se suelen asignar a los que tradicionalmente las han asumido, no se evalúa su desempeño, pocas comisiones se renuevan, dado que prima la tradición y, por ende, la jerarquía. Las funciones son delegadas a criterio del equipo directivo y no en consulta al claustro de profesores. No todas las decisiones son colectivizadas, muchas de ellas, y sobre todo las de mayor polémica, se deciden en el equipo directivo.

Participante HTP: Las evaluaciones de la gestión institucional y pedagógica, por lo general, no adquieren mayor significatividad, se realiza en razón a la norma, sin mayor reflexión y a través de comisiones que deciden los resultados de manera aislada, no es proceso colectivo ni planificado. No se suele evaluar el desempeño del equipo directivo ni del equipo docente, esto debería constituir materia de evaluación, con criterios previamente definidos. A fin de mejorar la gestión, debería establecerse una comisión de monitoreo y evaluación, constituida de manera ampliada, es decir, de todos los estamentos de la institución.

Participante FBL: Buenas tardes colegas del curso virtual de gestión educativa, estoy de acuerdo con su opinión por el equipo de trabajo para emprender la planificación anual. Dichos equipos se constituyen de acuerdo a diversas estrategias y formas, por especialidades o niveles (inicial y primaria) en una red. El trabajo colectivo, además de que permite saber los propósitos institucionales, aporta a que los nuevos docentes tomen mayor conocimiento de la realidad educativa, así como intercambiar ideas y afirmar otras. La planificación colectiva permite el logro de las metas de la comunidad educativa y la buena gestión de los directivos y sus integrantes.

Participante JSH: buenas noches colega es verdad que los equipos se constituyen por especialidades afines como es el caso que se da en los colegios de jornada escolar completa en donde se cuenta con trabajos colegiados los cuales se realizan para dialogar y determinar las mejoras para el aprendizaje de los estudiantes.

Participante FBL: Estimada colega, comparto con los planteamientos que usted expresa; sin embargo, a más de escuchar sus ideas se tiene que concretizar estas

ideas, esto conllevará a que los actores que participan en la toma de decisiones se vean comprometidos con la gestión. Además, se verán empoderados para el cumplimiento.

Participante BVH: Colega buenas noches, la idea de conformar equipos para la planificación del trabajo educativo parece muy interesante mientras el objetivo sea de organización, ya que la participación colectiva con todos los entes educativos deben ser considerados involucrando los en el proceso educativo, al entorno institucional y comunitario, a fin de determinar situaciones, necesidades e intereses potenciales, luego hacer un análisis y selección de las situaciones, desde un proceso de participación, reflexión, debate y trabajo cooperativo.

Participante HFV: Nos estamos olvidando de considerar la dimensión pedagógico-curricular, es la que se refiere a los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el aprendizaje. En el ámbito escolar considera, por una parte, los significados, saberes y valores respecto de lo educativo y lo didáctico.

En el ámbito del trabajo docente refiere al conjunto de significados y prácticas pedagógicas de los docentes: El uso y dominio de planes y programas; el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas; los estilos de enseñanza, las formas de organizar y planear las actividades; las relaciones con los alumnos; las actividades, enfoques y criterios para evaluar el aprendizaje; la relación que se establece con los padres o tutores de los alumnos para acompañar su aprendizaje en el hogar; la formación y actualización de los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas, entre muchas otras.

En el ámbito del sistema educativo, considera la relación que la escuela establece con otras escuelas de su localidad o zona escolar, con la supervisión escolar y la administración educativa, en cuanto a programas y proyectos de apoyo a la enseñanza, sea con propuestas de mejoramiento.

Participante BTP: Colega Benito, buenas tardes. He leído atentamente la forma cómo planifican en su institución. Usted se refiere a una institución superior, lo que me sorprende es que usted habla de contenidos, yo no sé cuán concatenados fusionados estén el currículo vigente en la EBR con los del nivel superior, sin embargo, hace muchos años en las universidades ya se implantó el currículo por competencias, por lo tanto, estos términos ya son un poco obsoletos, más bien se debe de hablar de competencias y desempeños, ya no siquiera de conocimientos. En ese aspecto creo que tenemos que ir desaprendiendo para aprender y aprehender nuevamente...

Participante YMC: Compañera Lila, buenas noches efectivamente la versión del compañero Benito, se refiere a una institución superior lo que también entendí es que todavía se trabaja con contenidos pero como mencionas en las universidad o nivel superior ya se implanto el currículo es por ello en los últimos años se utiliza los términos de competencias y desempeños que es un proceso para seguir aprendiendo y actualizando los conocimientos y términos pedagógicos.

Participante PIC: Los beneficios de una planificación colectiva es lograr el compromiso y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Cuando una comunidad educativa se integra pueden aportar a todas las dimensiones de la gestión, lo importante es saber escuchar sus ideas. En la ejecución es establecer bien las acciones que apunten a la mejora de los aspectos planteados estas acciones deben ser concretas con objetivos claros.

Participante JPC: De forma resumida diríamos que la función de la dimensión pedagógica es que enseñar, considerando, a quienes lo hacen, para que, como y cuanto se evalúan esos aprendizajes.

Participante DHI: Bueno yo definiría la función de la dimensión pedagógica con la mirada de la actualidad según el enfoque por competencias es guiar, orientar los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los modelos pedagógicos.

Participante MLQ: Colegas las definiciones sobre la Dimensión pedagógico desde nuestras perspectivas son ideales, lo claro es que se refiere al proceso fundamental del que hacer de la I.E. y de los miembros que la integran con miras al proceso de enseñanza aprendizaje. Las tareas deben delegarse a equipos que tengan las competencias y compromisos para su seguimiento y ejecución. Algo importante es saber organizar esos equipos multidisciplinarios.

Docente 2: Colegas, en el proceso de la gestión ¿Cómo integran lo planificado?, ¿de qué forma dividen las tareas y delegan funciones?

Participante DHI: En mi I.E. se decide lo planificado de manera colectiva, nos reunimos y tomamos las decisiones democráticamente, esperamos que todos estemos de acuerdo y tengamos conocimiento sobre la actividad. El director nos comunica los acuerdos a través de A través de memos, citas y comunicados. Los recursos económicos nos organizamos a través de APAFA.

Participante YCA: En mi caso, la dirección de la institución educativa se realiza de acuerdo a lo planificado, caso contrario se caería en la improvisación. El PEI, PAT, PCI, RIN y otros documentos, constituyen los instrumentos primordiales para gestión educativa, en la ejecución el objetivo es, justamente, operativizar todos estos documentos, del tal manera que, la gestión tiene un rumbo bien establecido, tienen un propósito que cumplir. ¿Cómo se logra? Justamente, delegando tareas y funciones. La evaluación es muy importante para tomar decisiones pertinentes para mejorar la gestión.

Participante GFS: así es colega en todas las instituciones educativas lo primero que se debe hacer para ejecutar algún trabajo es planificar ya que solo de esa manera se podrá llevar una buena gestión, aparte de ello no se improvisara y toda gestión estará encaminado al logro de un objetivo para que la institución marche bien.

Participante GDS: Cuando se hace la planificación colectivamente primero se realiza una coordinación democrática, donde en un espacio hay una comunicación con todos los colegas para el logro de un objetivo. Los beneficios que trae la planificación colectiva es: lograr un objetivo común, fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre las colegas, cooperación de todos los participantes, término de trabajo en poco tiempo, mayor compromiso para con el trabajo. La planificación siempre lleva al éxito por tal motivo en todos los aspectos o dimensiones se incluye la planificación.

Participante GFS: Cuando se hace la planificación colectivamente primero se realiza una coordinación democrática, donde en un espacio hay una comunicación con todos los colegas para el logro de un objetivo. Los beneficios que trae la planificación colectiva es: lograr un objetivo común, fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre las colegas, cooperación de

todos los participantes, término de trabajo en poco tiempo, mayor compromiso para con el trabajo. La planificación siempre lleva al éxito, por tal motivo, se la incluye en todos los aspectos o dimensiones.

Cuando se está ejecutando una gestión se integra lo planificado cuando se incluye los procesos y actividades necesarios para identificar definir, coordinar los diversos procesos y actividades que se va a ejecutar. Los recursos se organizan de la siguiente manera recursos financieros, inventario, habilidades humanas, los recursos de producción, o tecnología de la información. Las funciones y las tareas se delegan de acuerdo a la capacidad o habilidad de cada docente en consenso de todos los participantes.

Participante EPT: La planificación colectiva en mi institución educativa se lleva de manera cooperativo donde nos permite interactuar entre todos para una planificación adecuada el cual nos llevara a objetivos claros. La planificación colectiva es un proceso de toma de decisiones de manera exitosa donde participan todos los integrantes de la comunidad educativa. Sabemos que la planificación colectiva está inmerso en todas las dimensiones (institucional, pedagógico, administrativo, comunitaria) como también está en el aspecto convivencial, aspecto sistemático, aspecto organizativo operacional, etc. Respecto a los recursos se organizan de la mejor manera para dar una utilidad eficiente en sus diferentes aspectos, que se requieren en la comunidad educativa.

Participante HFV: Es importante realizar el monitorio y la evaluación como dice la compañera Elizabeth, esto nos permite evaluar y reflexionar sobre las fortalezas y las debilidades. Hace referencia al modo en el que la escuela (el director, los docentes) conoce y comprende las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria.

Docente 1: sintetizando los aportes, podríamos concluir que la planificación es un proceso importante para la gestión educativa, que es realizada desde el director hasta cada uno de los profesores en las aulas de clase, a fin de organizar los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes. Este proceso es de vital ayuda para poder realizar mejor nuestra misión y así poder estar más cerca de la visión de nuestra Institución, con el equipo que vengo desarrollando mis labores formativas, por ejemplo, siempre estamos motivados por el trabajo en equipo, donde tenemos constantes reuniones para aportar en la planificación de nuestras actividades, no sólo educativas sino también administrativas, nuestro líder que es el director siempre motiva la participación de todos, a fin de poder complementar las ideas y apuntar todos a un mismo objetivo, que es el desarrollo profesional integral de los estudiantes, así como también el de nuestra institución.

La planificación, por lo general, la trabajamos más en el plano académico, dado a que estamos enfocados al desarrollo de competencias de nuestros estudiantes, buscamos siempre articular los contenidos de nuestras unidades didácticas, a modo de ejemplo, desarrollamos de proyectos de software con nuestros estudiantes, como aporte de sus conocimientos a la sociedad y, enfocado a un rubro específico, como: educación, salud, agricultura, gobierno, etc. La ejecución de esta planificación, la entendemos debe tener un enfoque ágil, que involucre la constante coordinación entre el equipo de profesores, así como también con los coordinadores de la institución. Para ciertas actividades se delegan responsabilidades y funciones, en el sentido de que todos podamos aportar con nuestro liderazgo y, por la general, las decisiones se toman por mayoría, en equipo, a fin de poder optar por la mejor opción democráticamente.

La evaluación de la gestión que venimos desarrollando en el área de sistema de nuestra institución se da a través de resultados palpables, para los cuales realizamos métricas, lo medimos a través de cuestionarios y/o encuestas, a fin de poder evaluarlas y realizar una mejora continua, año a año, dentro de las métricas tenemos: como hemos venido desarrollando nuestra labor de enseñanza, el punto de vista de nuestros estudiantes en base a las metas alcanzadas, vemos las competencias planificadas y el plan de estudio, si se cumplieron o no. Es importante realizar un monitoreo constante a las actividades a fin de ir verificando si estamos yendo en el camino correcto que nos hemos trazado al inicio del año.

ANEXO 3: INTERACCIONES DIDÁCTICAS EN EL FORO VIRTUAL

Modelos de gestión educativa

De **ADOLFO FLORES NAVARRO** - sábado, 4 de abril de 2019, 22:00

Número de respuestas: 3

Los modelos de gestión que se acercan a mi concepción responden al: i) modelo estratégico, porque está centrado en las habilidades y competencias, trabajo en equipo, promueve la dinámica, flexibilidad, participación de toda la comunidad educativa y la riqueza de heterogeneidad de los participantes con un trato horizontal; y ii) modelo comunicativo, porque utiliza la comunicación asertiva mejorando relaciones entre los agentes de la educación.

Como bien se sabe lo más ideal sería los modelos estratégico y comunicativo ayudan a la gestión óptima de procesos educativos.

Las fortalezas que apoyan a la gestión serían: Personal, docente con actitud de cambio y ganas de trabajar, Currículo centrado en habilidades y competencias, Trabajo en equipo, dinámico y flexible porque se trabaja con el contexto real de la institución educativa.

Re: Modelos de gestión educativa

De **GLADIS FAUSTINA DIAZ SAMANEZ** - martes, 7 de abril de 2019, 21:20

Buenas noches colega, así es, creo que los profesores en su mayoría nos acercamos a la gestión estratégica porque nosotros como docentes buscamos diferentes estrategias para que nuestros estudiantes tengan un aprendizaje significativo.

Re: Modelos de gestión educativa

De **ADRIAN ZUNIGA SANCHEZ** - sábado, 11 de abril de 2019, 21:37

Estimado colega, ha tocado un punto muy importante para una buena gestión educativa que, personalmente lo he obviado y es muy valioso tenerlo en cuenta, me refiero al trabajo en equipo. Aun teniendo todos los recursos económicos e intelectuales si no se trabaja en equipo todo esfuerzo será en vano ya que la fortaleza individualizada solo hará perder el partido. Pero si tenemos la suma de esfuerzos con objetivos comunes cualquier obstáculo no tendrá importancia, por ello es muy importante un trabajo en equipo para una gestión educativa sostenible.

Re: Modelos de gestión educativa

De **NATALY TELLO FELIX** - lunes, 27 de abril de 2019, 22:30

Estimado colega, el recurso humano es fundamental en un modelo de planificación estratégica y en cualquier otro, pero más aún en el que usted plantea. El liderazgo directivo, el compromiso docente poniendo en práctica sus habilidades y competencias, con una mirada hacia un objetivo común, es fundamental.

Modelos de gestión que se consideran ideales

De **FLORENTINA VALDERRAMA DAIAN** - sábado, 2 de mayo de 2019, 12:00

Número de respuestas: 1

Existen los siguientes modelos de gestión que deben tener en cuenta:

- Modelo normativo.
- Modelo prospectivo.
- Planificación estratégica.
- Modelo estratégico situacional.
- Modelo de calidad total.
- Modelo de reingeniería.
- Modelo comunicacional.

De **ELIZABETH PEÑA TORRES** - jueves, 2 de julio de 2019, 21:09

Colega buenas noches, el modelo estratégico situacional, nos permite realizar la toma de decisiones de las organizaciones entorno al que hacer actual y en el futuro; del mismo modo se puede trabajar con el modelo comunicacional ya que estamos en constante comunicación para coordinar las diferentes actividades de la comunidad educativa y realizar una toma de decisiones de manera adecuada por el bien de la educación.

De **OSBALDO WASHINGTON TURPO GEBERA** - lunes, 13 de abril de 2019, 20:09
Número de respuestas: 2

¿Cuál o cuáles son los modelos de gestión que se acercan más a su concepción de gestión? Los modelos de gestión que en mayor grado se aproximan a mi concepción son los modelos estratégico situacional y comunicacional, el primer modelo, permite tomar contacto con la realidad, a partir de reconocer los antagonismos y discrepancias, pero también la viabilidad. El enfoque aporta a concretar de mejor modo los objetivos institucionales, para lo cual se debe generar acuerdos y consensos con el colectivo. La propuesta requiere una delegación de responsabilidades, conformando unidades menores que posibilitan contar con la especialización para concretar metas y contar con los recursos para ello. Más no basta, se requiere de un segundo modelo, que permite sostener diálogos continuos y que movilicen los cambios requeridos y consensuados, esto requiere de tener claridad de las peticiones y a la atención a las mismas. La conjunción de ambos modelos armoniza las propuestas y hace partícipe a todos, es decir, son conscientes de las acciones que deciden y en consecuencia, lo llevan a su ejecución. ¿Qué modelo de gestión considerar que sería el ideal? ¿Por qué? Si se animaría a ponerlo en práctica, ¿con qué fortalezas y oportunidades podría contar y qué debilidades y obstáculos se le podrían presentar? El modelo de reingeniería me parece interesante, por tanto, ideal, en la medida que permite asumir un continuo cambio o mejoras, más de orden cualitativo que cuantitativo, en función a cómo cambian las condiciones sociales. Es cierto que el modelo exige una mayor conjunción social y un conocimiento experto, pero, considero que contando con los apoyos necesarios se puede implementar, a partir de (re)construir la propia realidad. Entre las fortalezas y oportunidades para ello, se podría pedir apoyo a especialistas y expertos que laboran en el cambio organizacional, para lo cual se solicitaría apoyo a instancias académicas y/o sociales (ONG), que existen en buen número en mi región; y como debilidades y obstáculos, podría ser más de orden directivo, observo que habría cierta resistencia, y apelarían a su autonomía, sería cuestión de usar el convencimiento de los beneficios que acarrearía implementar el nuevo modelo.

De **NELLY GIOVANNA CONDORI CARPIO** - sábado, 23 de mayo de 2019, 00:24

Así es colega los cambios son constantes en nuestra realidad y observables en las conductas.

De **ELIZABETH PEÑA TORRES** - jueves, 2 de julio de 2019, 21:01

Colega buenas noches, efectivamente todo los modelos son importantes para realizar trabajos de manera sostenible dando mayor énfasis en el modelo de planificación estratégico, porque este modelo nos permite a realizar toma de decisiones de las organizaciones en torno al que hacer actual y en el futuro; y el modelo comunicacional nos permite estar en constante evaluación de las diferentes actividades, informando, coordinando en la búsqueda de la calidad educativa.

De **MARGOT MARLUBE JACOBO YAULL** - sábado, 23 de mayo de 2019, 21:00

Número de respuestas: 1

Modelo normativo.

-Modelo prospectivo.

-Planificación estratégica.

-Modelo estratégico situacional.

-Modelo de calidad total.

-Modelo de reingeniería.

-Modelo comunicacional.

Para mí el ideal es el modelo comunicacional porque nos ayuda a trabajar en grupo.

Re: MODELOS DE GESTION

De **LIZABETH PEÑA TORRES** - jueves, 2 de julio de 2019, 20:43

Colega buenas noches, el modelo comunicacional es un modelo que tiene funcionalidad y es versátil ya que en todo momento se va evaluando dando informe sobre el avance de los diferentes actividades que se realiza por el bien de una Institución. A demás se cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa para poder reajustar o reorientar toda la actividad.

Modelos implementados y deseables para la gestión educativa en las escuelas públicas

De **OSWALDO TORRES GALVEZ** - lunes, 13 de abril de 2019, 20:09

Número de respuestas: 2

¿Cuál o cuáles son los modelos de gestión que se acercan más a su concepción de gestión? Los modelos de gestión que en mayor grado se aproximan a mi concepción son los modelos estratégico situacional y comunicacional, el primer modelo, permite tomar contacto con la realidad, a partir de reconocer los antagonismos y discrepancias, pero también la viabilidad. El enfoque aporta a concretar de mejor modo los objetivos institucionales, para lo cual se debe generar acuerdos y consensos con el colectivo. La propuesta requiere una delegación de responsabilidades, conformando unidades menores que posibilitan contar con la especialización para concretar metas y contar con los recursos para ello. Más no basta, se requiere de un segundo modelo, que permite sostener diálogos continuos y que movilicen los cambios requeridos y consensuados, esto requiere de tener claridad de las peticiones y a la atención a las mismas. La conjunción de ambos modelos armoniza las propuestas y hace partícipe a todos, es decir, son conscientes de las acciones que deciden y en consecuencia, lo llevan a su ejecución. ¿Qué modelo de gestión considerar que sería el ideal? ¿Por qué? Si se animaría a ponerlo en práctica, ¿con qué fortalezas y oportunidades podría contar y qué debilidades y obstáculos se le podrían presentar? El modelo de reingeniería me parece interesante, por tanto, ideal, en la medida que permite asumir un continuo cambio o mejoras, más de orden cualitativo que cuantitativo, en función a cómo cambian las condiciones sociales. Es cierto que el modelo exige una mayor conjunción social y un conocimiento experto, pero, considero que contando con los apoyos necesarios se puede implementar, a partir de (re)construir la propia realidad. Entre las fortalezas y oportunidades para ello, se podría pedir apoyo a especialistas y expertos que laboran en el cambio organizacional, para lo cual se solicitaría apoyo a instancias académicas y/o sociales (ONG), que existen en buen número en mi región; y como debilidades y obstáculos, podría ser más de orden directivo, observo que habría cierta resistencia, y apelarían a su autonomía, sería cuestión de usar el convencimiento de los beneficios que acarrearía implementar el nuevo modelo.

Re: Modelos implementados y deseables para la gestión educativa en las escuelas públicas

De **ELIZABETH PEÑA TORRES** - jueves, 2 de julio de 2019, 21:01

Colega buenas noches, efectivamente todo los modelos son importantes para realizar trabajos de manera sostenible dando mayor énfasis en el modelo de planificación estratégico, porque este modelo nos permite a realizar toma de decisiones de las organizaciones en torno al que hacer actual y en el futuro; y el modelo comunicacional nos permite estar en constante evaluación de las diferentes actividades, informando, coordinando en la búsqueda de la calidad educativa.

Re: Modelos implementados y deseables para la gestión educativa en las escuelas públicas

De **ELIZABETH PEÑA TORRES** - jueves, 2 de julio de 2019, 21:09

Colega buenas noches, el modelo estratégico situacional, nos permite realizar la toma de decisiones de las organizaciones entorno al que hacer actual y en el futuro; del mismo modo se puede trabajar con el modelo comunicacional ya que estamos en constante comunicación para coordinar las diferentes actividades de la comunidad educativa y realizar una toma de decisiones de manera adecuada por el bien de la educación.

Modelos de gestión

De **NELLY GIOVANNA CONDORI CAIC** - sábado, 23 de mayo de 2019, 00:36

Número de respuestas: 1

La gestión basada en el enfoque a procesos y la mejora continua, y se enmarca en el contexto educativo universitario cubano. Como instrumento para el diseño e implementación de los cambios a realizar, se elaboró un modelo cuyo objetivo es mejorar la gestión de los procesos sustantivos del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (CUJAE). Para obtener el modelo como resultado, se emplearon métodos y técnicas de investigación científica y otras propias del diseño de procesos

Re: Modelos de gestión

De **WILMER LIZARME FLORES** - jueves, 2 de julio de 2019, 07:20

En nuestro país requiere de una Dimensión técnico-pedagógica, a gestión del proceso de aprendizaje; la gestión del proceso de enseñanza; la gestión de los entornos tecnológicos de aprendizaje, la de los recursos de apoyo al proceso de enseñanza– aprendizaje. Cada una de ellas con sus propios elementos constitutivos, pero siempre con la constante de concretar las diferentes variables de gestión de la formación. Procesos básicos: el del aprendizaje, que tiene como protagonista al participante, y el de enseñanza, con el papel destacado del profesor.

De **ZUNILDA ZAMORA MENDOZA** - viernes, 17 de abril de 2019, 08:08

Número de respuestas: 1

Los modelos que más se acerca a mi concepción de gestión son el modelo Estratégico Situacional, el Comunicacional y el de Reingeniería, pues son modelos que desde mi perspectiva presentan características óptimas para enfocar y conducir de manera acertada una institución educativa.

Desde mi perspectiva, una I.E. debe ser considerada como una empresa; una empresa donde se trabaja con recursos humanos con diferentes perspectivas y necesidades, rica en diversidad, una empresa que debe ser conducida con mucho tino y asertividad por el desarrollo de todos sus miembros sin distinción alguna, el bien común, pues el triunfo de uno será el triunfo de todos. Por ello considero que una gestión más acorde a la realidad educativa que se vive hoy sería un modelo que convine los aspectos positivos de los modelos Estratégico Situacional, Comunicacional y de Reingeniería, pues son estos tres modelos que reúnen las características de una buena gestión, una gestión que busca el trabajo en equipo, a

través de la comunicación para un análisis de la situación proyectada a la toma de decisiones y acuerdos consensuados encaminados y comprometidos en el cambio, con mirada a un solo horizonte, el logro de objetivos.

Si se diera la oportunidad de ponerlo en práctica considero que las fortalezas y oportunidades con las que contaría serían:

Docentes identificados y comprometidos con el logro de objetivos de la I.E.

Apertura al diálogo por parte de los involucrados en la educación.

Clima institucional favorable.

Trabajo comprometido y en equipo.

Instituciones dispuestas al trabajo coordinado.

Las debilidades que tendría como gestor de mi I.E.

El poco compromiso de parte de algunos padres de familia con la educación de sus hijos, actitud que debilita cualquier acción a emprender.

Re: MODELOS DE GESTIÓN

De **WILMER LIZARME FLORES** - jueves, 2 de julio de 2019, 07:17

Dado que muchas instituciones estructuralmente son o deben considerarse sistemas, ingresar en ellas cambios como el señalado, tiene diversas implicaciones desde variadas perspectivas organizacionales, administrativas por tanto considero que la Dimensión técnico-pedagógica es regida a una gestión de aprendizajes.

MODELOS DE MI GESTIÓN

De **VIVIANA MAMANI CCANA** - viernes, 3 de abril de 2019, 20:18

Número de respuestas: 4

Buenas tardes compañeros, el modelo de gestión educativa que se acerca a mi II.EE enfoque planificación estratégica, porque, hace visible una organización a través de una identidad institucional, considerando cuál será su misión, visión, fortalezas, debilidades y amenazas, así mismo también se podría decir su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva.

Enfoque de comunicación, porque te permite la práctica de la comunicación asertiva, empático, el enfoque está considerado como la gestión de compromisos de acciones obtenidos como de diálogos que se obtienen por medio de la capacidad de propuestas y obtener de ello promesas.

Fortalezas: participación e involucrarse con la comunidad en sus actividades programadas, para obtener una buena gestión brindar confianza y contar con el apoyo incondicional durante la gestión en beneficio de educación.

Oportunidades: fortalecer el liderazgo en los estudiantes de las comunidades con la visión de pre-potenciar sus capacidades de aprendizaje.

Debilidades: que los estudiantes de las comunidades tienen baja autoestima para ello el docente iniciar con clima muy amical.

Re: MODELOS DE MI GESTIÓN

De **ADOLFO FLORES NAVARRO** - sábado, 4 de abril de 2019, 22:06

Un saludo cordial colega: Es muy interesante saber que las diferentes instituciones se apliquen diferentes modelos de acuerdo al contexto social en que se encuentran, pero siempre para mejorar y establecer buenas relaciones con la comunidad educativa. El modelo comunicativo es muy importante ya que con ello podemos entendernos y lograr objetivos trazados para el bienestar institucional.

Re: MODELOS DE MI GESTIÓN

De **OSWALDO TORRES GALVEZ** - lunes, 13 de abril de 2019, 20:45

Estimada Colega, interesante propuesta de aunar varios modelos para diseñar una gestión en la mejora de tu escuela, convendría tener en cuenta que además se

requiere conocer las distintas técnicas y herramientas de gestión que viabilicen la conjunción de modelos. Implica también, considerar la amplitud y magnitud de la escuela, así como de la estructura que sustenta su organización.

Re: MODELOS DE MI GESTIÓN

De **JESSICA CHOQUE HUILLCA** - sábado, 20 de junio de 2019, 20:55

La Comunicación ha sido definida como el proceso de dar y recibir información. En la comunicación intervienen varios elementos: Conducta verbal y no verbal, técnicas que las personas usan para interactuar y los modos para obtener, procesar y emitir información, según la intención que se tenga. De ahí que la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas. Esta nos indica el efecto que tienen nuestros mensajes en nuestro interlocutores/as y nuestro viceversa. Todo aquello que afecte la capacidad de ambas partes de percibir y descodificar o entender el mensaje, afectara la calidad e integridad de la comunicación. Existen diferentes estilos de comunicación: Comunicación agresiva aquí en la parte verbal, las personas no se escuchan, no hay diálogo, se prejuzgan, ninguno se pone en lugar del otro, no se llega a acuerdos, cada uno mantiene su posición oficial.

Modelos de gestión

De **CLAUDIA SANDRA SEJJE CACYA** - sábado, 30 de mayo de 2019, 15:10

Número de respuestas: 1

Modelo de la calidad total y el modelo de la comunicacional son los que se acercan más a mi concepción de gestión. A ponerlo en práctica. El modelo de reingeniería me parece interesante, por tanto, ideal, en la medida que permite asumir un continuo cambio o mejoras. Considero que el ideal es el modelo de planificación estratégica. Porque, es una herramienta de gestión que permite apoyar la toma de decisiones de las organizaciones en una situación competitiva entorno al que hacer actual y en el futuro. Se pueden presentar

Fortalezas: Ser líder para organizar y planificar con la comunidad educativa en las diferentes programaciones de corto, mediano y largo plazo.

Oportunidades: Facilitar a los estudiantes en el desarrollo psicoanalítico para que desenvuelva en la sociedad.

Re: Modelos de gestión

De **JESSICA CHOQUE HUILLCA** - sábado, 20 de junio de 2019, 20:54

La Comunicación ha sido definida como el proceso de dar y recibir información. En la comunicación intervienen varios elementos: Conducta verbal y no verbal, técnicas que las personas usan para interactuar y los modos para obtener, procesar y emitir información, según la intención que se tenga. De ahí que la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas. Esta nos indica el efecto que tienen nuestros mensajes en nuestro interlocutores/as y nuestro viceversa. Todo aquello que afecte la capacidad de ambas partes de percibir y descodificar o entender el mensaje, afectara la calidad e integridad de la comunicación. Existen diferentes estilos de comunicación: Comunicación agresiva aquí en la parte verbal, las personas no se escuchan, no hay diálogo, se prejuzgan, ninguno se pone en lugar del otro, no se llega a acuerdos, cada uno mantiene su posición oficial.

Comunicación en la gestión educativa

De **JESSICA CHOQUE HUILLCA** - sábado, 20 de junio de 2019, 20:53

La Comunicación ha sido definida como el proceso de dar y recibir información. En la comunicación intervienen varios elementos: Conducta verbal y no verbal, técnicas que las personas usan para interactuar y los modos para obtener, procesar y emitir información, según la intención que se tenga.

De ahí que la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas. Esta nos indica el efecto que tienen nuestros mensajes en nuestro interlocutores/as y nuestro viceversa. Todo aquello que afecte la capacidad de ambas partes de percibir y descodificar o entender el mensaje, afectara la calidad e integridad de la comunicación.

Existen diferentes estilos de comunicación:

Comunicación agresiva aquí en la parte verbal, las personas no se escuchan, no hay diálogo, se prejuzgan, ninguno se pone en lugar del otro, no se llega a acuerdos, cada uno mantiene su posición oficial.

El modelo de mi gestión

De **JULIA ROSARIO ROJAS VERA** - martes, 28 de abril de 2019, 22:51

Número de respuestas: 1

Enfoque comunicacional el que más se acerca a la acción que se trabaja en mi Institución Educativa manejando en la práctica sobre la gestión educativa. Este modelo es el ideal para realizar un trabajo colegiado de manera responsable para que los docentes participen activamente en los procesos de gestión educativa. En toda Institución Educativa se debe trabajar de manera colegiada y no individual, de ésta manera se contribuye a mejorar la calidad educativa

Re: El modelo de mi gestión

De **CLAUDIA SANDRA SEJJE CACYA** - sábado, 30 de mayo de 2019, 15:26

Estoy de acuerdo con Ud. colega porque de esa manera se puede trabajar mejor

De **CLAUDIA SANDRA SEJJE CACYA** - sábado, 30 de mayo de 2019, 15:22

Número de respuestas: 0

La Comunicación ha sido definida como el proceso de dar y recibir información. En la comunicación intervienen varios elementos: Conducta verbal y no verbal, técnicas que las personas usan para interactuar y los modos para obtener, procesar y emitir información, según la intención que se tenga.

De ahí que la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas. Esta nos indica el efecto que tienen nuestros mensajes en nuestro interlocutores/as y nuestro viceversa.

De **JESSICA CHOQUE HUILLCA** - sábado, 20 de junio de 2019, 20:53

La Comunicación ha sido definida como el proceso de dar y recibir información. En la comunicación intervienen varios elementos: Conducta verbal y no verbal, técnicas que las personas usan para interactuar y los modos para obtener, procesar y emitir información, según la intención que se tenga.

De ahí que la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas. Esta nos indica el efecto que tienen nuestros mensajes en nuestro interlocutores/as y nuestro viceversa. Todo aquello que afecte la capacidad de ambas partes de percibir y descodificar o entender el mensaje, afectara la calidad e integridad de la comunicación.

Existen diferentes estilos de comunicación:

Comunicación agresiva aquí en la parte verbal, las personas no se escuchan, no hay diálogo, se prejuizan, ninguno se pone en lugar del otro, no se llega a acuerdos, cada uno mantiene su posición oficial.

Modelos de gestión educativa

De **NATALY TELLO FELIX** - lunes, 27 de abril de 2019, 22:22

El modelo de gestión que considero ideal es el de planificación estratégica, porque considero que es un modelo pragmático cuyos procesos ayudan a organizar la planificación institucional de manera adecuada y ajustada a nuestra realidad. Se toma en cuenta como primer paso el diagnóstico, luego la caracterización y análisis FODA, la organización, la ejecución, el monitoreo y la evaluación.

Todo proceso de planificación estratégica no funciona adecuadamente si no se toma en cuenta el recurso humano (liderazgo organizacional, habilidades y actitudes), los recursos financieros que se dispone y otros insumos necesarios, oportunos y pertinentes. Para enriquecer este modelo se puede tomar experiencias de otros modelos, como la calidad total, la reingeniería y otros.

Se necesita que los directivos ejerzan un liderazgo pedagógico transformacional y comprometido con la calidad total, donde haya compromiso e identificación de toda la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad. Sin embargo, siempre habrá personas indiferentes y desinteresadas que no contribuyan a lograr los objetivos que la institución educativa se propone.

Re: Modelos de gestión educativa

De **MARGOT MARLE JACOBO YAULL** - sábado, 23 de mayo de 2019, 21:04

De acuerdo con Ud. el director es el líder y podrá guiar a los demás por el camino correcto, siempre haya la participación de todo el equipo

De **GLORIA MARIA RPO HUAMAN** - sábado, 2 de mayo de 2019, 16:50

Número de respuestas: 2

Los modelos de gestión que se acerca a mi concepción es: el **modelo estratégico**, porque está centrado en las habilidades y competencias, trabajo en equipo, promueve la dinámica, flexibilidad, participación de toda la comunidad educativa y la riqueza de heterogeneidad de los participantes con un trato horizontal y el modelo comunicativo, porque utiliza la comunicación asertiva mejorando relaciones entre los agentes de la educación.

Las fortalezas serían: ser una docente con actitud de cambio y ganas de trabajar, currículo centrado en habilidades y competencias, trabajo en equipo, es dinámico y flexible porque se trabaja con el contexto real de la institución educativa.

Re: MODELOS DE GESTIÓN

De **NELLY GIOVANNA CONDORI CARF** - sábado, 9 de mayo de 2019, 21:21

Interesante su aporte colega. Ya que permiten la PARTICIPACIÓN de la comunidad educativa.

Re: MODELOS DE GESTIÓN

De **MARGOT MARLUBE JACOBAULL** - sábado, 23 de mayo de 2019, 21:02

El modelo estratégico es también importante para la comunicación de los integrantes de un equipo

De **FRIDA LOPINTA BEDIA** - jueves, 2 de abril de 2019, 17:39

Número de respuestas: 5

Buenas tardes colegas del curso virtual de gestión educativa necesitamos un análisis de cada uno de los modelos de gestión, para que nosotros como docentes

apliquemos para tener un buen liderazgo y que nuestras instituciones educativas demuestren buenos resultados teniendo en cuenta las características de nuestras instituciones y la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Re: ¿Qué modelo de gestión educativa es apropiado para los directores?

De **ELIZABETH PEÑA TORRES** - miércoles, 8 de abril de 2019, 20:51

Buenas noches colega, este curso de Gestión Educativa es un espacio para poder analizar los diferentes modelos de gestión educativa, para poder poner en práctica la gestión que más se adecua a nuestra realidad y contexto en donde nos desenvolvemos para lograr una educación de calidad y competitivo en nuestros estudiantes.

De **WILFREDO ZAMATA CCOTC** - viernes, 24 de abril de 2019, 23:53

Analizar cada enfoque y ver cuál o cuáles se podrían implementar teniendo en cuenta la realidad como bien mencionan colegas.

De **LUISA DONGO USAQUE** - domingo, 26 de abril de 2019, 08:52

Cuando ya conocemos los enfoques mencionados es depende de los docentes que trabajan en una institución educativa ellos integran su conocimientos y experiencias necesarias para poder lograr las actividades trazadas todo el año escolar.

De **MARGOT MARLUBE COBO YAULL** - sábado, 25 de abril de 2019, 20:12

Nuestra función como docentes es analizar estos modelos de gestión educativa y aplicar el más acorde con nuestra realidad, y ser un buen líder educativo.

De **NELLY GIOVANNA CDORI CARIPI** - sábado, 23 de mayo de 2019, 00:26

Así es colega pero no solo nosotros sino también lograr en los alumnos el liderazgo y aprendizajes.

De **RIINA RODRIGUEZ RODRIGUEZ** - sábado, 25 de abril de 2019, 16:58

Número de respuestas: 1

El modelo ideal es el de planificación estratégica. ¿Por qué? porque es la que se adecua más a la realidad de mi institución educativa, pues en el proceso de la planificación que realizamos actualmente seguimos los procedimientos que este modelo propone, así como: realizar un diagnóstico, en base a ello, efectuar el análisis FODA, la organización, la ejecución, el monitoreo y la evaluación. También en ese proceso se toma en cuenta el potencial humano con que se cuenta, los recursos financieros y otros. Cabe señalar que, para que sea más fructífero, se puede combinar con otros modelos, como la calidad total, la reingeniería y otros. ¿Con qué fortalezas se cuenta? A nivel de institución, para iniciar, se cuenta con un Director que ejerce el liderazgo pedagógico, docentes comprometidos, estudiantes con ganas de superación, la mayoría de los padres comprometidos con la educación de sus hijos. Debilidades, algunos padres de familia no se interesan por sus hijos. Obstáculos, nuestra infraestructura es pequeña y se tiene el crecimiento de población estudiantil.

Re: ¿Qué modelo de gestión considera que sería el ideal? ¿Por qué? Si se animara a ponerlo en práctica, ¿con qué fortaleza y oportunidades podría contar y qué debilidades y obstáculos se le podrían presentar?

De **JULIA ROSARIO ROJAS VERA** - martes, 28 de abril de 2019, 22:56

Buenas noches colega...estamos de acuerdo que la planificación estratégica es la más adecuada también en mi Institución ya que aplicamos todo tipo de instrumentos

y/o procedimientos para saber nuestras fortalezas y debilidades y así poder mejorar en el aspecto académico y la relación con los padres de familia.

Modelos de gestión

De **JULIA ROSARIO ROJAS VERA** - martes, 28 de abril de 2019, 22:40

El modelo de gestión estratégico

El proceso permanentemente orientado hacia la construcción, implementación y monitorización de una estrategia para garantizar la supervivencia y el desarrollo de la empresa a largo plazo es este caso de nuestra Institución Educativa.

Y tiene características: Integra una serie de herramientas clave dentro de la gestión estratégica para la realización oportuna de la gestión en la Institución cuyo contenido es presentado en los procedimientos específicos que lo complementan.

Ventajas del Modelo de Gestión Estratégica

Es un modelo participativo construido en conjunto con los decisores de la entidad evaluada como estudio de caso.

Logra mayor profundidad en el análisis de los procesos dentro del interior de la unidad productiva, o sea, «permite extraer lecciones desde adentro».

Permite identificar y evaluar los sistemas productivos, así como visualizar la multifuncionalidad del sistema y optimizar los recursos locales.

De **LILA YESSICA CUBA APARICIO** - sábado, 11 de abril de 2019, 13:42

Número de respuestas: 4

Particularmente, el modelo ideal para mi contexto de acuerdo a las características de mi I.E. es el *modelo de planificación estratégica* complementado con *la reingeniería* y *la comunicacional*. Para implementar el modelo de planificación estratégica en mi I.E., la fortaleza que tenemos es que contamos con docentes identificados con la institución, conocen su misión y visión como formadores y facilitadores; además, se adaptan rápidamente a los cambios y poseen habilidades para asumir retos en beneficio de los estudiantes (*reingeniería*). De la misma forma se cuenta con un director que comunica las actividades a realizar, consensua y es democrático (*comunicacional*). Como oportunidades tenemos el apoyo incondicional de las autoridades de la localidad, como: la municipalidad, la policía, el centro de salud; asimismo de la mayoría de los padres de familia, la UGEL y otros. Algunos obstáculos, indiferencia de algunos padres de familia con la educación de sus hijos. Finalmente, es preciso señalar que, en la actualidad, la gestión educativa debe estar orientada a la *gestión académica*, y no exclusivamente a la administrativa como solía darse en los años anteriores. El CNEB precisa claramente que los directores, subdirectores y coordinadores en las instituciones educativas JECs deben ser los líderes pedagógicos.

De **ZUNILDA ZAMORA MENDOZA** - viernes, 17 de abril de 2019, 08:31

Estimada colega, coincido con su punto de vista, ya que para que una institución marche bien es necesario la labor consensuada y democrática entre todos sus miembros, por supuesto liderado por su gestor quien debe cumplir su rol orientando a la gestión académica sin dejar de lado la gestión administrativa buscando instituciones aliados que contribuyan con la buena marcha institucional. Del mismo modo coincido en cuanto a las fortalezas la mayor fortaleza en una I.E. es la identidad y el compromiso desinteresado por partes de los docentes ya que son ellos y los padres de familia con quienes el gestor coordinara acciones y decisiones a tomar.

De **CARLOS MAN RIVAS MONROY** - miércoles, 22 de abril de 2019, 11:40

Estoy de acuerdo con usted colega en el planteamiento del modelo de planificación estratégica aunque en mi Institución educativa no funciona el Modelo de Re

ingeniería pero sí el Modelo Normativo ya que mi institución tiene características diferentes a su institución.

De **NATALY TELLO FELIX** - lunes, 27 de abril de 2019, 22:25

Muy de acuerdo con el modelo que propone, estimada colega. La planificación estratégica nos ofrece los caminos adecuados para lograr los propósitos que una IE se plantea.

Los modelos de gestión educativa

De **LUISA DONGO USAQUI** - jueves, 2 de abril de 2019, 09:23

Número de respuestas: 9

De acuerdo a los modelos de gestión educativa que son 7, la mayoría de ello va de forma integral, viendo desde el gobierno está direccionado para el desarrollo y ejecución del currículo nacional, las normas y leyes para cumplir, alguno de ellos como modelo estratégico se da en dos niveles que son primaria y secundaria.

De **FRIDA LOPINTA BEDIA** - jueves, 2 de abril de 2019, 17:28

Buenas tardes colega del curso virtual de gestión educativa analizando la temática como usted viene aplicando la gestión y liderazgo en su institución educativa donde labora y si estos modelos de gestión se pragmatiza de acuerdo a las necesidades del trinomio de la educación y que tiene resultados muestran en la actualidad.

De **ESTEFANI ANIFLOR ALARCON DIAZ** -viernes, 3 de abril de 2019, 10:21

El modelo estratégico, el modelo reingeniería.

Con el enfoque de reingeniería puesto que debemos empezar por cambiar en no copiar modelos abismalmente diferentes a nuestra realidad, el presupuesto para educación, entre otros.

Re: los modelos de gestión educativa

De **RUTY PARIONA PARIONA** - sábado, 4 de abril de 2019, 13:29

Colega estas en lo cierto con usted que plantea de acuerdo a los modelos y las necesidades en nuestra institución se debe aplicar.

Re: los modelos de gestión educativa

De **MARCO ANTONIO RAMOS HUAMAN** - viernes, 3 de abril de 2019, 14:39

Creo de alguna manera todos los modelos trabajamos ya que hay diversidad de docentes y cada uno tiene un modelo con el cual se identifica.

Re: los modelos de gestión educativa

De **MARIA ELENA HURTADO LEGUIA** - lunes, 6 de abril de 2019, 16:58

Buenas tardes colega, efectivamente son 7 los modelos de gestión educativa, pero pienso que actualmente estamos utilizando el modelo comunicacional, ya que con este modelo se hace uso de las destrezas de la comunicación, de las habilidades sociales, permitiéndonos ser asertivos y empáticos, y actualmente estamos trabajando con el enfoque por competencias.

Re: los modelos de gestión educativa

De **FRIDA LOPINTA BEDIA** - viernes, 17 de abril de 2019, 18:47

Buenas tardes colegas del curso virtual de gestión educativa, con respecto a los modelos de gestión que se viene ejecutando en las instituciones educativas donde se labora, teniendo como base una administración integral de los modelos que anteriormente analizamos para la buena marcha de la misión, visión de la comunidad

educativa y la evaluación permanente de lo planificado y ejecutado en mejoras de las gestiones apropiadas de los directivos y sus integrantes.

Re: los modelos de gestión educativa

De **HERACLIO FERNANDEZ VERGARA** - lunes, 20 de abril de 2019, 21:26

El desarrollar los diferentes modelos depende del docente como lo percibe y conocer la aplicabilidad en el campo pedagógico.

Re: los modelos de gestión educativa

De **YRENE BASILIA VARGAS HUAYTA** - lunes, 20 de abril de 2019, 22:45

Maestra buenas noches, estoy de acuerdo en la integración de los modelos de gestión, ya que nos ayuda a generar y sostener el centro educativo, tanto las estructuras administrativas y pedagógicas, como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente.

Re: los modelos de gestión educativa

De **JUANA CONDORI CCALLO** - domingo, 26 de abril de 2019, 14:51

Maestra muy buenas tardes, muy de acuerdo con la integración de los modelos de gestión que nos permite actuar asertivamente en la labor administrativa y pedagógica.

De **DELIA HUILLCA INOSTROZA** - viernes, 24 de abril de 2019, 10:35

Número de respuestas: 2

Los modelos que se acercan más a su definición son:

- modelo de la estrategia situacional.
- Modelo de calidad total
- Modelo de reingeniería
- Modelo de comunicación

De **WILFREDO ZAMATA CCOTC** - viernes, 24 de abril de 2019, 23:47

Al parecer maestra es necesario una combinación de varios conceptos y paradigmas para diseñar uno que responda a nuestra realidad educativa.

De **JUANA CONDORI CCALLO** - domingo, 26 de abril de 2019, 14:44

Colega muy buenas tardes muy de acuerdo pero pienso que el modelo comunicacional nos permite más actuar.

De **BENITO JESUS CANALES GUANDU** - jueves, 9 de abril de 2019, 11:40

Número de respuestas: 1

Bueno la concepción de gestión de acuerdo con la lectura se basa en el contexto de lo que se va a gestionar y también en las metas u objetivos trazados. En estos tiempos en la que somos víctimas no todo es malo creo que es momento de poner en práctica con mayor fuerza nuestro sentido de supervivencia y adaptación.

Detalle esto, soy profesor de la carrera profesional de Análisis de Sistemas por tanto el conocer y utilizar tecnología es parte de nuestro quehacer diario, previo a esta situación ya estábamos experimentando algunas actividades académicas en modo de video conferencia con amigos profesionales del medio nacional e internacional que aportaban con conocimientos y experiencias profesionales con nuestros estudiantes.

Y a partir de este estado estamos viviendo todo el equipo de profesores de la carrera nos reunimos para hacer una Reingeniería de trabajo y Adaptación a los cambios con el fin de poder continuar brindando el servicio educativo a nuestros estudiantes, evaluando nuestras fortalezas, debilidades y oportunidades.

Hubo que plantear estratégicamente las actividades, flujos de trabajo y herramientas a utilizar, así como también hacer un análisis situacional de nuestros estudiantes en cuanto a la disponibilidad de equipos y/o servicios necesarios, lo bueno fue que 98% de los estudiantes no tenían dificultades y el 2% pudo solucionarlo a través de sus familiares.

Iniciar no ha sido nada fácil tanto para nosotros los profesores (ya que implementar un espacio en casa para el dictado de clases no es nada sencillo) como tampoco para los estudiantes, es diferente tener conferencias o charlas ocasionales a cambiar a un formato de dictado de clases diarias, por ello tocó implementar plan de comunicación en el sentido de coordinar y fomentar la participación activa en las sesiones de clases, delegamos responsabilidades entre nosotros a fin de poder apoyarnos en cada sesión con detalles como: verificar la asistencia, llamar a los que no se conectaban, ayudar a los que tenían problemas al ingresar a la sesión. Después de 2 días ya teníamos implementada nuestra formación virtual.

Sabemos que no hay nada perfecto, por ello siempre estamos en revisión de nuestros procesos a fin de hacer mejoras y ajustes que nos permitan realizar un trabajo de Calidad para con nuestros estudiantes, a esto debo agregar que hemos recibido el respaldo de los padres de familia y apoderados no sólo cumpliendo con las mensualidades sino con el reconocimiento y apoyo para con los estudiantes como por ejemplo ayudar a conectarse a la clase con puntualidad.

Re: La gestión educativa es un reto... más aún en estos tiempos difíciles...

De **MARGOT MARLUBE JACOBO YAULLI** - sábado, 25 de abril de 2019, 20:15

Siempre encontramos dificultades a lo largo de nuestra labor pedagógica, es por eso que debemos aplicar un modelo que sea acorde con la realidad donde nos ubicamos.

De **GLADIS FAUSTINA DIAZ SAMANEZ** -martes, 7 de abril de 2019, 21:13

Número de respuestas: 2

Modelo normativo: porque se sigue algunas normas establecidas por la institución educativa y se realiza las planificaciones necesarias.

Modelo prospectivo: porque se hace proyecciones para el logro de objetivos.

Modelo de planificación estratégica: porque se organiza a través de una identidad institucional mediante la misión y la visión.

¿Qué modelo de gestión considera que sería el ideal? ¿Por qué? Si se animara a ponerlo en práctica ¿con que fortalezas y oportunidades podría contar y que debilidades y obstáculos se le podrían presentar?

Fortalezas	Oportunidades
Institución amplio para el desenvolvimiento de los estudiantes	Uso de todo el ambiente escolar para la enseñanza y aprendizaje
Docentes preparados adecuadamente en su trabajo	Capacitaciones por parte de la UGEL y programas del MED.
Aulas adecuadas de acuerdo al grado	Materiales suficientes para el trabajo
Padres involucrados en el aprendizaje de sus hijos.	Hacer un trabajo coordinado con los PP.FF.
Docentes trabajando en equipo por el bien de la I.E.	Empoderamiento de diferentes estrategias
Buena planificación de los documentos	
Debilidades	Amenazas
Patio de la escuela húmedo por la lluvia impidiendo el trabajo en el aire libre.	Mala organización de los actores educativos para mejorar la institución educativa y la enseñanza aprendizaje.
Docentes con poco interés de trabajo	
Aulas con goteras de lluvia	

Falta de compromiso de los padres en la educación de sus hijos. Falta de iniciativa de los docentes para el trabajo en equipo	
--	--

De **BENITO JESUS CANALES GUANDU** - jueves, 9 de abril de 2019, 12:01

Estimada Profesora. Me parece muy bueno su trabajo, más aún al compartir el análisis FODA de su institución, y a mi parecer uno de los pilares de una buena gestión a cargo de un líder es la transparencia y el compartir de información, si todos en el equipo aportamos nuestras fortalezas pero también nos solidarizamos en nuestras debilidades y amenazas creo que se daría una buena gestión en la que todos puedan participar y así lograr los objetivos y metas trazadas. Saludos

De **ESPERANZA RAMOS MELC** - sábado, 25 de abril de 2019, 02:20

Maestra, veo en el cuadro de sus debilidades que los docentes tienes falta de interés e iniciativa para el trabajo en equipo. Le sugiero que evalúe mejor empezar y considerar principalmente los modelos de la calidad total y el modelo comunicacional, para que haya una buena gestión educativa es sumamente importante las relaciones comunicativas efectivas con los agentes educativos y se pueda llegar a realizar una buena planificación y organización de los procesos planteados en la Institución educativa y así entre todos los agentes educativos se contribuya a mejorar la calidad educativa y de su Institución.

ANEXO 4: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL BL

ENTORNO	INTERACCIÓN DIDACTICA	CONTENIDO ELABORADO	NI	NP
E: Activación de Conocimientos Previos (ACP)				
P	...vamos a conversar sobre los procesos y dimensiones de la gestión educativa, a nivel de las escuelas...	Preámbulo	IS	P
P	¿Qué acciones pueden comentar sobre los procesos de decisión para la elaboración de los documentos normativos?	Preámbulo	IS	P
P	por eso planificamos colectivamente, para determinar responsabilidades y así garantizar un trabajo eficiente para el logro de los objetivos	Planificación colectiva	IP	E
P	el monitoreo, que sirve para hacer una reflexión del quehacer educativo y tomar decisiones pertinentes y adecuadas; así mejorar el trabajo propuesto.	Toma de decisiones	IP	E
P	se debe buscar la participación de todo los integrantes de una institución como: equipo directivo, docentes y personal administrativo	Trabajo en equipo	IP	E
P	participación activa y compromiso del equipo directivo, docentes y personal administrativo para que el trabajo se realice de manera democrática buscando el bien común	Participación ampliada	IP	E
P	considerar, ... y comprender las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad	Conocimiento de la realidad	IP	E
P	las relaciones de la escuela con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los alumnos..	Conocimiento de la realidad	IP	E
P	...conformamos equipos de trabajo para emprender la planificación anual.	Equipos de trabajo	IS	E
P	saber los propósitos institucionales, aporta a que los nuevos docentes tomen mayor conocimiento de la realidad educativa	Conocimiento de la realidad	IP	E
P	...tiene sentido en todos los planos de la gestión educativa, desde el ámbito propiamente pedagógico hasta el ámbito de lo social	Construcción del sentido pedagógico	IP	E
P	... aporta a tomar conocimiento y asumir posicionamientos respecto a los compromisos docentes.	Compromisos docentes	IP	E
P	... beneficios de una planificación colectiva es lograr el compromiso y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa	Beneficios de la planificación	IS	E
V	... los modelos estratégico y comunicativo ayudan a la gestión óptima de procesos educativos	Optimización de la gestión	IP	E
V	... los profesores en su mayoría nos acercamos a la gestión estratégica porque nosotros como docentes buscamos diferentes estrategia	Gestión estratégica	IP	E
V	.. para una buena gestión educativa ... es muy valioso tenerlo en cuenta, me refiero al trabajo en equipo	Trabajo en equipa	IP	E
V	Pero si tenemos la suma de esfuerzos con objetivos comunes cualquier obstáculo no tendrá importancia	Trabajo colectivo	IP	E
V	...el recurso humano es fundamental en un modelo de planificación estratégica y en cualquier otro, pero más aún en el que usted plantea	Importancia del recurso humano	IP	E

V	El modelo de reingeniería me parece interesante, por tanto, ideal, en la medida que permite asumir un continuo cambio o mejoras	Reingeniería educativa	IP	E
V	Este modelo es el ideal para realizar un trabajo colegiado de manera responsable para que los docentes participen activamente en los procesos de gestión educativa	Trabajo colectivo y responsable	IP	E
V	este curso de Gestión Educativa es un espacio para poder analizar los diferentes modelos de gestión educativa	Orientación tutorial	IS	D
V	Analizar cada enfoque y ver cuál o cuáles se podrían implementar	Aclaramiento de ideas	IS	D
E: Búsqueda de Información Relevante (BIR)				
P	No siempre lo planificado logra traducirse en acciones concretas, y de eso somos conscientes al evaluar el trabajo anual, y al planificar, a inicio de año	Conciencia de la intervención educativa	IP	E
P	... se polemiza o elucubra soluciones no siempre viables, de ahí, que lo planificado no siempre es ejecutado	Soluciones inviables	IP	E
V	... la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas	Valor de la retroalimentación	IP	e
V	Nuestra función como docentes es analizar estos modelos de gestión educativa y aplicar el más acorde con nuestra realidad	Función docente	IP	E
E: Vinculación de Lo Nuevo con Lo Dado (VND)				
P	.. influye el escaso compromiso de los padres de familia por apoyar las actividades académicas	Limitado compromiso familiar	IP	E
P	... beneficios de una planificación colectiva es lograr el compromiso y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa	Planificación colectiva	IP	E
P	... que la función de la dimensión pedagógica es que enseñar,	Función docente	IP	E
P	...considerando, a quienes lo hacen, para que, como y cuanto se evalúan esos aprendizajes	Naturaleza del aprendizaje	IS	E
P	... Los beneficios que trae la planificación colectiva es: lograr un objetivo común, fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre las colegas	Beneficios de la planificación colectiva	IP	E
P	La planificación colectiva es un proceso de toma de decisiones de manera exitosa donde participan todos los integrantes de la comunidad educativa	Planificación exitosa	IP	E
P	... tener un enfoque ágil, que involucre la constante coordinación entre el equipo de profesores, así como también con los coordinadores	Coordinación permanente	IP	E
V	... el modelo estratégico situacional, nos permite realizar la toma de decisiones de las organizaciones entorno al que hacer actual y en el futuro	Base de la toma de decisiones	IP	E
V	...requiere una delegación de responsabilidades, conformando unidades menores que posibilitan contar con la especialización para concretar metas y contar con los recursos para ello	Delegación de responsabilidad	IP	E
V	...el modelo exige una mayor conjunción social y un conocimiento experto, pero, considero que contando con los apoyos necesarios se puede implementar, a partir de (re)construir la propia realidad	Planificación colectiva	IP	E

V	...el modelo comunicacional nos permite estar en constante evaluación de las diferentes actividades, informando, coordinando en la búsqueda de la calidad educativa.	Calidad educativa	IP	E
V	La Comunicación ha sido definida como el proceso de dar y recibir información	Valor de la comunicación	IP	E
V	la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas	Importancia de la retroalimentación	IP	E
V	...planificación estratégica, ... es un modelo pragmático cuyos procesos ayudan a organizar la planificación institucional de manera adecuada y ajustada a nuestra realidad	Importancia de la planificación estratégica	IP	E
V	...en ese proceso se toma en cuenta el potencial humano con que se cuenta, los recursos financieros y otros	Importancia del potencial humano	IP	E
V	contamos con docentes identificados con la institución, conocen su misión y visión como formadores y facilitadores; además, se adaptan rápidamente a los cambios y poseen habilidades para asumir retos	Capacidades institucionales	IP	E
E: Integración-Construcción del Conocimiento (ICC)				
P	Las tareas programadas se suelen asignar a los que tradicionalmente las han asumido, no se evalúa su desempeño	Asignaciones sin criterio	IP	E
P	...pocas comisiones se renuevan, dado que prima la tradición y, por ende, la jerarquía	Escasa renovación	IP	E
P	... Las tareas deben delegarse a equipos que tengan las competencias y compromisos para su seguimiento y ejecución	Equipos especializados	IP	E
P	... lo planificado de manera colectiva, nos reunimos y tomamos las decisiones democráticamente	Planificación colectiva	IP	e
P	... delegando tareas y funciones. La evaluación es muy importante para tomar decisiones pertinentes para mejorar la gestión.	Delegación de funciones	IP	E
P	Es importante realizar el monitorio y la evaluación	Importancia de la evaluación	IP	E
P	... planificación es un proceso importante para la gestión educativa	Importancia de la planificación	IP	E
P	... a fin de organizar los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes	Organización del aprendizaje	IP	E
P	... constantes reuniones para aportar en la planificación de nuestras actividades, no sólo educativas sino también administrativas	Planificación colectiva	IP	E
V	... en todo momento se va evaluando dando informe sobre el avance de los diferentes actividades que se realiza por el bien de una Institución	Importancia de la evaluación	IP	E
V	...una I.E. debe ser considerada como una empresa; una empresa donde se trabaja con recursos humanos con diferentes perspectivas y necesidades, rica en diversidad,	Naturaleza de la institución educativa	IP	E
V	una empresa que debe ser conducida con mucho tino y asertividad por el desarrollo de todos sus miembros sin distinción alguna, el bien común, pues el triunfo de uno será el triunfo de todos	Gestión sin discriminación	IP	E

V	El modelo comunicativo es muy importante ya que con ello podemos entendernos y lograr objetivos trazados para el bienestar institucional.	Comunicación comprensiva	IP	E
V	...se requiere conocer las distintas técnicas y herramientas de gestión que viabilicen la conjunción de modelos	Manejo instrumental	IP	E
V	la retroalimentación nos ayuda a entender que la comunicación es un proceso de intercambio continuo y circular entre dos o más personas	Importancia de la retroalimentación	IP	E
V	planificación estratégica no funciona adecuadamente si no se toma en cuenta el recurso humano	Valor del recurso humano	IP	E
V	Se necesita que los directivos ejerzan un liderazgo pedagógico transformacional y comprometido con la calidad total	Liderazgo transformacional	IP	E
V	aplicamos todo tipo de instrumentos y/o procedimientos para saber nuestras fortalezas y debilidades	Reconocimiento de las capacidades	IS	E
V	identificar y evaluar los sistemas productivos, así como visualizar la multifuncionalidad del sistema y optimizar los recursos locales	Optimización de recursos	IP	E
V	la mayor fortaleza en una I.E. es la identidad y el compromiso desinteresado por partes de los docentes	Identidad institucional	IP	E
V	La planificación estratégica nos ofrece los caminos adecuados para lograr los propósitos que una IE se plantea.	Orientación de la planificación	IP	E
V	...la integración de los modelos de gestión, ...nos ayuda a generar y sostener el centro educativo	Integración de modelos de gestión	IP	e
E: Representación del Conocimiento Adquirido (RCA)				
P	Las funciones son delegadas a criterio del equipo directivo y no en consulta al claustro de profesores	Delegaciones sin criterio	IP	E
P	No todas las decisiones son colectivizadas, muchas de ellas, y sobre todo las de mayor polémica, se deciden en el equipo directivo.	Decisiones impuestas	IP	E
P	Las evaluaciones de la gestión institucional y pedagógica, por lo general, no adquieren mayor significatividad,	Evaluaciones insignificantes	IP	E
P	... se realiza en razón a la norma, sin mayor reflexión y a través de comisiones que deciden los resultados de manera aislada, no es proceso colectivo ni planificado	Evaluación en base a normas	IS	E
P	...los equipos se constituyen por especialidades afines	Equipos especializados	IP	E
P	... trabajos colegiados los cuales se realizan para dialogar y determinar las mejoras para el aprendizaje de los estudiantes	Dialogo colectivizado	IS	E
P	... conformar equipos para la planificación del trabajo educativo parece muy interesante	Equipos especializados	IP	E
P	...considerar la dimensión pedagógico-curricular, es la que se refiere a los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores	Lo pedagógico como trascendente	IP	E
P	...trabajo docente refiere al conjunto de significados y prácticas pedagógicas de los docentes	Trabajo docente	IP	E
P	... uso y dominio de planes y programas; el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas	Condiciones del trabajo docente	IS	E

P	La planificación siempre lleva al éxito, por tal motivo, se la incluye en todos los aspectos o dimensiones	Planificación exitosa	IP	E
P	La evaluación de la gestión que venimos desarrollando en el área de sistema de nuestra institución se da a través de resultados palpables	Evidencia de resultados	IP	E
V	... los cambios son constantes en nuestra realidad y observables en las conductas.	Naturaleza del cambio	IP	E
V	los modelos son importantes para realizar trabajos de manera sostenible dando mayor énfasis en el modelo de planificación estratégico	Trabajo sostenible	IP	E
V	permite a realizar toma de decisiones de las organizaciones en torno al que hacer actual y en el futuro	Toma de decisiones	IP	E
V	El poco compromiso de parte de algunos padres de familia con la educación de sus hijos, actitud que debilita cualquier acción a emprender	Limitaciones al buen trabajo docente	IP	E
V	involucrarse con la comunidad en sus actividades programadas, para obtener una buena gestión brindar confianza y contar con el apoyo incondicional durante la gestión en beneficio de educación	Gestión basada en la confianza	IP	E
V	el director es el líder y podrá guiar a los demás por el camino correcto, siempre haya la participación de todo el equipo	Liderazgo directivo	IP	E
V	... docente con actitud de cambio y ganas de trabajar, currículo centrado en habilidades y competencias	Empoderamiento docente	IP	E
V	la gestión educativa debe estar orientada a la <i>gestión académica</i> , y no exclusivamente a la administrativa como solía darse en los años anteriores	Campos de la gestión educativa	IP	E
V	es necesario la labor consensuada y democrática entre todos sus miembros, por supuesto liderado por su gestor quien debe cumplir su rol	Trabajo colectivo	IP	E
V	Con el enfoque de reingeniería ...debemos empezar por cambiar en no copiar modelos abismalmente diferentes a nuestra realidad	Cambio de enfoque	IP	E
V	plantear estratégicamente las actividades, flujos de trabajo y herramientas a utilizar, así como también hacer un análisis situacional	Soportes de la planificación estratégica	IP	E



Scientific Productivity on Blended Learning in Peru: Approaches to its Evolution from University Theses

Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias

Osbaldo Turpo-Gebera^a, Alejandra Hurtado-Mazeyrab

^aUniversidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
<http://orcid.org/0000-0003-2199-561X> oturpo@unsa.edu.pe

^bUniversidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
<http://orcid.org/0000-0002-0113-1673> ahurtadomaz@unsa.edu.pe

ARTICLE INFO

Keywords:

Blended Learning
 Systematic review
 Theses
 Scientific productivity
 Peru

ABSTRACT

The significant presence of Information and Communication Technologies in educational settings raises the need to recognise the effects generated, fundamentally, with the emergence of Blended Learning developed in Peru. It is, therefore, necessary to determine the evolution of scientific productivity on the university theses that investigate it. For this purpose, the systematic review was the appropriate method to identify, evaluate, interpret and synthesise its significant aspects. The theses have been retrieved from RENATI (National Repository of Research Works), produced in the last 12 years. The results show that the analysed theses reveal specific prevalence: of the postgraduate theses over those of undergraduates, of a growing evolution in the last five years, of a similar development in public and private universities, of a high centrality in the capital, and a sparse distribution throughout the country. It has also been evidenced, the prioritisation of some domains during the training, the cognitive over the procedural and attitudinal, of a more individualised work that participates and of a similar development of disciplinary and transversal contents. The study also shows the achievements made from the training supports, both technological and tutorial, showing an inevitable convergence. In conclusion, the findings reveal the distances and proximity of Blended Learning from its international equivalents.

RESUMEN

La significativa presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los escenarios educativos suscita la necesidad de reconocer los efectos generados, fundamentalmente, con la emergencia del Blended Learning desarrollado en Perú. Se demanda, pues, determinar la evolución de la productividad científica sobre las tesis universitarias que la investigan. Para dicho propósito, la revisión sistemática constituyó el método propicio para identificar, evaluar, interpretar y sintetizar sus aspectos significativos. Las tesis han sido recuperadas de RENATI (Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación), producidas en los últimos 12 años. Los resultados muestran que las tesis analizadas revelan ciertas prevalencias: de las tesis de posgrado sobre las de grado, de una creciente evolución en el último quinquenio, de desarrollo semejante en universidades públicas y privadas, de una alta centralidad en la capital, y de una aleada distribución a lo largo del país. También se ha evidenciado la priorización de algunos dominios durante la formación, de lo cognitivo sobre lo procedimental y actitudinal, de un trabajo más individualizado que participativo y de un desarrollo similar de contenidos disciplinares y transversales. El estudio e, igualmente, los logros concretados a partir de los soportes formativos, tanto de carácter tecnológico como del acompañamiento tutorial, mostrando una inevitable convergencia. En conclusión, los hallazgos revelan las distancias y proximidades del Blended Learning de sus equivalentes internacionales.

Palabras clave:

Blended Learning
 Revisión sistemática
 Tesis
 Productividad científica
 Perú

1. Introducción

La presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están cambiando los escenarios educativos, trastocando, y adaptándola a las necesidades y demandas específicas de los participantes (Bonk, 2009; Gros, & García-Peñalvo, 2016). Particularmente, los modelos educativos en los que participan las TIC generan satisfacción con la formación recibida (StockweU, StockwelJ, Cennamo, & Jiang, 2015). Las TIC, también, han posibilitado la emergencia de nuevas modalidades formativas, como el Blended Learning (BL) (Bonk, 2009), la misma que facilita, en razón a su adopción e implementación, a un mayor acceso a la educación superior (Porter; Graham, Spring, & Welch, 2014). Permiten, asimismo, un incremento de oportunidades para aprender más profunda y significativamente (García-Peñalvo, & Seoane-Pardo, 2015; Garrison & Kanuka, 2004), dada la interactividad, la función tutorial, la gestión de la tecnología, la capacidad de agencia, entre otros factores (Sembiring, 2018), que revelan logros efectivos en su uso como estrategia institucional (Porter, Graham, Bodily, & Sandberg, 2016).

El devenir del BL no transita simplemente por una hibridación o integración de las experiencias del aprendizaje convencional o *faceto face* con el aprendizaje en línea o e-learning, sino de un incremento sustancial en la comprensión, interacción y participación de los agentes y sujetos en el proceso formativo (Kenney, & Newcombe, 2011). El proceso no es ajeno a las diversas sociedades, por el contrario, lo asumen con sus particularidades y la implementan progresivamente (Bonk, & Graham, 2012; Turpo-Gebera, 2010); cambiando las formas de adquirir aprendizajes o conocimientos, sin las limitantes de tiempo ni de espacio, menos por las condiciones de ubicación; por el contrario, flexibilizan los canales de adquisición, a fin de rentabilizar los procesos pedagógicos (Graham, 2006; Reynard, 2007). Propiamente, el BL acelera el flujo comunicacional, revalorando el protagonismo de los actores, al establecer un vínculo significativo del aprendizaje con la enseñanza mediada por la tecnología.

La adopción e implementación de una modalidad formativa presupone no solo esfuerzos en su concreción, sino también desazones. En el caso del BL, esencialmente, tienen que ver con la limitación de recursos asociados a la dinámica pedagógica, la gestión institucional y administrativa, la inversión en infraestructura, el mantenimiento y la obsolescencia tecnológica (García-Peñalvo, & Ramírez-Montoya, 2017; Kenney, & Newcombe, 2011). Aun así, su consideración es amplia en la educación, al gestionar los desafíos y las estrategias que en mejor grado viabilicen su operatividad. Un proceso que demanda conocimiento y comprensión del estado actual, y su consiguiente proyección, que ha llevado a Kim y Bonk (2006), a afirmar la probabilidad de que el BL se convierta en el "modelo de enseñanza predominante del futuro".

La modalidad BL en la educación universitaria se ha ido conformando y afirmando como un proceso formativo que integra "medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, tanto presenciales como a distancia, para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje" (García-Aretio, 2018, p. 9). Este quehacer se erige sobre la flexibilidad y el continuo cambio organizacional, dirigido a superar la presencialidad y generar la plena imbricación con la tecnología digital (Salinas, de Benito, Pérez, & Gisbert, 2018). En ese decurso, expresan simplicidad y complejidad, a la vez; más su carácter intuitivo lo hace atractivo, por la integración del aprendizaje síncrono (cara a cara, en tiempo real) con las actividades asíncronas (por internet y en tiempo diferido) (Garrison, & Kanuka, 2004). De esa manera, el laberinto de su implementación se torna en desafío y en ventaja para quienes lo asumen, como sugerente oportunidad para un autoaprendizaje responsable (Olejarczuk, 2014), sobre "aquellas competencias que le van a permitir integrarse de forma progresiva al mundo profesional" (Centeno, González-Tablas, López, & Mateas, 2016, p. 79).

Visto el decurso del BL en los procesos formativos, su dinámica evolutiva, los avances y adaptaciones realizadas, entre otros factores relevantes; se puede colegir un sentido de desafío constante para explorar su productividad científica en la variedad de contextos, de modo que permitan la comprensión de los matices que los caracterizan (Siemens, Gasevié, & Dawson., 2015). Ahora bien, el BL se está arraigando en los sistemas educativos latinoamericanos, también en el Perú, básicamente, a nivel universitario, aportando beneficios considerables, aunque con un limitado involucramiento de los estudiantes (Johnson, & Marsh, 2014).

En esa intención, analizar la productividad científica sobre el BL en las universidades peruanas, es decir; sobre el acumulado de decisiones individuales y colectivas para el desarrollo del conocimiento científico dentro de un área de investigación, y expresado en el crecimiento en la cantidad de literatura generada en periodos de tiempo (Crane, 1969), resulta inevitable e imprescindible, para reconocer sus tendencias (De Filippo, & Fernández, 2002), así como su interés investigativo, los ámbitos de análisis y exploración, los enfoques metodológicos, los espacios de oportunidad y los hallazgos más destacables (Duarte, Guzmán, & Yot, 2018). En dicho acercamiento, se recurre a la revisión sistemática de las tesis universitarias sobre la modalidad BL, como evidencias de productividad científica, a fin de establecer no solo la cantidad de publicaciones, sino el análisis de su desem-

peño, y de sus alcances para el debate en la comunidad académica (Oyarzun, 2008), y del devenir de su campo de investigación.

2. Método

Aproximarse al conocimiento sobre la productividad científica del BL en el Perú siguió la metodología desarrollada por Kitchenham (2004). En esa intención, la Revisión Sistemática de Literatura o SLR (Systematic Literature Review), permite identificar, evaluar, interpretar y sintetizar aspectos relevantes de un tema, a partir del estudio de investigaciones previas, en este caso, de los informes de tesis sustentadas en las universidades peruanas.

En el proceso de construcción del conocimiento científico generado por la SLR se considera la rigurosidad y objetividad, el detalle informativo, el carácter selectivo y crítico, y la organización unitaria y de conjunto (Guirao-Goris, Olmedo, & Ferrel 2008; Ramos, Ramos, & Romero, 2003). El procedimiento combina el análisis y la síntesis, como acciones inherentes a los estudios bibliométricos de la productividad científica (García-Peñalvo, 2017; Okoli, & Schabam, 2010; Quevedo-Blasco, & López-López, 2010).

En esta SLR se siguió la ruta propuesta por Ramírez-Montoya y García-Peñalvo (2018, p. 11), tal y como se refleja en la Figura 1.

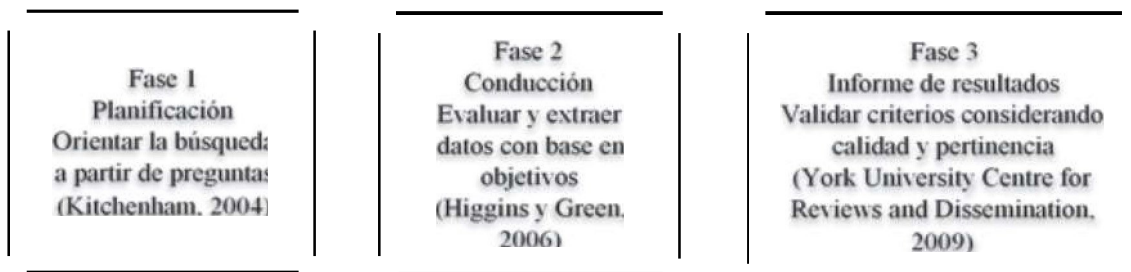


Figura 1. Proceso de revisión sistemática de literatura

El protocolo de revisión comprendió la definición de las preguntas de investigación, estrategias de búsqueda y criterios de inclusión y de evaluación de la calidad. Las preguntas de investigación (PI) que orientaron la búsqueda informativa abordan aspectos relacionados a:

PI1: ¿Cómo ha evolucionado la productividad científica de las tesis sobre BL, según titulación obtenida, región geográfica y régimen de titularidad de las universidades?

PI2: ¿Cuáles son los campos y sub-campos de conocimiento abordados en las tesis universitarias peruanas?

PI3: ¿Qué hallazgos significativos evidencian las tesis universitarias, al investigar la modalidad BL?

El proceso de la búsqueda de los informes de las tesis universitarias se realizó de manera automatizada en el Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI), repositorio digital gestionado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU): <http://renati.sunedu.gob.pe/>. Dicha base de datos está constituida por los depósitos de las tesis provenientes de las instituciones de educación superior, que voluntariamente permiten el acceso a las investigaciones de sus graduados, así como de quienes realizan la homologación o reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero (Resolución N° 033-2016-SUNEDU/CD).

Para la selección de las tesis se tomó en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Dos términos claves de búsqueda: "Blended Learning" y "Semi presencial".
- Periodo de publicación de las tesis universitarias: 2007-2018.
- Acceso completo al informe de tesis.
- Trabajos de investigación de naturaleza empírica.

La aplicación del protocolo al proceso de recuperación de la información condujo a la determinación de las tesis analizadas, a partir de la secuencia de análisis presentada en la Figura 2.

IDENTIFICACIÓN	SELECCIÓN	ELEGIBLES	INCLUIDAS
Total de tesis recuperadas de RENATI: 60	Total de tesis de acceso restringido (Restricted Access): 9	Total de tesis analizadas y con acceso completo: 43	Total de tesis incluidas en la revisión: 35
	Total de tesis embargadas (Embargoed Access): 6	Total de tesis excluidas (no responden a criterios): 8 <ul style="list-style-type: none"> • Monográficos/ ensayos: 0 • Planes de Mejora/ Innovación/ Negocios: 4 • Tesis con objeto y/o contexto de estudio no pertinentes: 3 	
	Total de tesis con error en la URL: 1		
	Total de tesis con archivo incorrecto: 1		

Figura 2. Secuencia analítica de determinación de las tesis analizadas

Después de la revisión y la aceptación de los criterios de selección, la muestra de estudio quedó conformada por 35 informes de tesis, que se recogen en la Tabla 1.

Autor/es	Año	Tesis	Titulación	Universidad/ciudad	Enlace web
Acevedo, D., Alegrú del Pozo, C., y Cortegana, M.	2016	Efecto del teletrabajo en la productividad de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas respaldado en un plan de capacitación eficaz que permita mantener los estándares de calidad en el año 2016	Licenciatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Lima)	https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621533
Aguirre, F., y Toledo, A.	2016	Tecnología de iruormación-comunicación y equipamiento de la infraestructura en la Escuela Superior de Guerra del Ejército-Escuela de Postgrado, 2015	Maestría	Escuela Superior de Guerra del Ejército, (Lima)	http://renati.sunedu.gob.pejhandle/sunedu/13507
Bustanza, E.	2015	Gestión del conocimiento docente para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior con blended learning en Institutos Tecnológicos de la Provincia de Concepción	Doctorado	Universidad Nacional del Centro del Perú (lunín)	http://repositorio.uncp.edu.pejhandle/UNCP/1483
Calderón, M.	2018	El aprendizaje del idioma inglés a través del Blended-Learning en <i>estudiantes</i> -Modalidad Semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes	Maestría	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1363
Canales, J.	2017	Influencia de la modalidad de enseñanza semipresencial en la percepción del aprendizaje de los estudiantes de la división de estudios profesionales para ejecutivos de la UPC en el curso de economía	Doctorado	Universidad de San Martín de Porres (Lima)	http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pejhandle/usmp/2627

Cari, L.	2017	Control estadístico y su relación con el sistema de gestión del aprendizaje y calidad académica del Programa de Actualización Docente en Educación Básica Regular convenio Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de San Agustín, 2015	Especialización	Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa)	http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4518
Castillo, E	2017	Efectividad del Plan de supervisión en el fortalecimiento del desempeño docente en la modalidad semipresencial - Universidad Peruana Los Andes-Lima 2016	Doctorado	Universidad César Vallejo (Lima)	http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5205
Córdova, Y.	2016	El uso del Blended Learning y el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes del 11° grado del colegio Técnico Industrial José Elías Puyana, Colombia, 2015.	Maestría	Universidad Norbert Wiener (Lima)	http://repositorio.uwiene1.edu.pe/handle/123456789/1095
Cortez, J.	2007	La estrategia de producción de textos autoinstructivos y su aplicabilidad en la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Maestría	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.tme.edu.pe/handle/UNE/353
Cruz, W.	2017	Relación de la práctica del aprendizaje autónomo como el nivel de logro de los estudiantes del área de Ciencias Sociales del CEBA periférico Urinsaya del Distrito de Coporaque provincia de Espinar	Especialización	Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa)	http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5398
Cuadrao, L.	2016	El método de enseñanza virtual y su influencia en el aprendizaje de Histopatología	Doctorado	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)	http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5044
De la Cruz, V.	2017	Evaluación del modelo de enseñanza blended learning y sus <i>efectos</i> en la calidad educativa de la red de colegios Innova Schools en la Sede San Miguel 2	Maestría	Universidad Inca Garcilazo de la Vega (Lima)	http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1900
Gómez, A.	2015	Gestión del compromiso institucional y el desempeño docente del profesorado de la Universidad Peruana de los Andes.	Maestría	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/368
Góngora, G.	2017	Relación entre el desarrollo de capacidades y el valor del talento humano en estudiantes de la Maestría de Gerencia Social y Recursos Humanos-Modalidad Semipresencial-Escuela de Postgrado de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa 2016	Maestría	Universidad Católica de Santa María (Arequipa)	http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/6167
Gonzales, S.	2011	Un modelo Blended Learning aplicado a las universidades. Caso: Universidad Inca Garcilazo de la Vega	Maestría	Universidad Inca Garcilazo de la Vega (Lima)	http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/670
GuerTero, N., Miñan, J., Padrón, J., y Rojas, C.	2016	Factores críticos para la implementación de un modelo de enseñanza Blended para el sector de academias preuniversitarias de Lima	Maestría	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Lima)	https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621089
Gutierrez, L.	2017	Estrategias de lectura y aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 2° año del nivel avanzado semipresencial del CEBA Túpac Amaru, Villa María del Triunfo, 2015	Maestría	Universidad César Vallejo (Lima)	http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21587

Huapaya, J.	2016	La Educación virtual como modelo didáctico para mejorar la formación profesional de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de las Universidades de la Región Norte del Perú	Doctorado	Universidad Privada Antenor Orrego (Trujillo)	http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3681
León, S., Sandoval, J., y Velásquez, E.	2015	Aplicación de métodos activos para mejorar el rendimiento escolar en Inglés en las alumnas del 2° año de educación secundaria de la I.E. Javier Heraud, año 2014	Licenciatura	Universidad Nacional de Trujillo (Trujillo)	http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNI-TRU/4253
López, R.	2016	Programa de capacitación para el desarrollo de competencias tecnológicas, didácticas y tutoriales en entornos virtuales del aprendizaje en docentes de posgrado	Maestría	Universidad de San Martín de Porres (Lima)	http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2631
Malpartida, M.	2017	El método Blended Learning para optimizar las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, 2017	Doctorado	Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Huánuco)	http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2784
Marino, M.	2011	Estrategia semipresencial y sus efectos en el rendimiento en el curso de lenguaje I de alumnos de primer ciclo de la USIL	Maestría	Universidad San Ignacio de Loyola (Lima)	http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2688
Marzano, R.	2014	Aplicación del Sistema Multimedia Interactivo (SAMI) en la enseñanza de física para el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Ciencias, de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"	Doctorado	Universidad de San Martín de Porres (Lima)	http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/1153
Medina, A.	2015	Aplicación del modelo de formación semipresencial y el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en alumnos de matemática discreta de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Doctorado	Universidad Inca Garcilazo de la Vega (Lima)	http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/345
Morales, J.	2017	La metodología blended learning en el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí, 2015	Doctorado	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)	http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5722
Oscoco, R.	2015	Optimización del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias en los estudiantes del centro piloto Madre Teresa de Calcuta de educación básica alternativa de San Juan de Lurigancho, 2014	Doctorado	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/267
Palomino, L.	2017	Estilos de personalidad y los valores morales en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología Educación Semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes - Huancayo 2015	Maestría	Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Huanuco)	http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2764
Pérez, R.	2008	Textos autoinstruccionales editados por la Universidad Nacional de Enrique Guzmán y Valle utilizados por los alumnos-docentes del Centro Interfacultativo de Formación Profesional Semipresencial	Maestría	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/321

Pérez, R.	2014	Estudios de Profesionalización docente a través de la modalidad de educación a distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta: Evaluación y alternativas	Doctorado	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/107
Ponce, J.	2012	Sistema tutorial multimedia basado en tecnología b-learning para mejorar el proceso de comunicación en niños con necesidades educativas especiales del Colegio de Educación Especial Nro 2 Niño Jesús de Praga Pimentel	Licenciatura	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Lambayeque)	http://tesis.usat.edu.pe/handle/usat/521
Portilla, E.	2016	Aplicación de estrategias didácticas de blended learning, con el enfoque de aprendizaje significativo, para mejorar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia-11 de la Escuela Profesional de Administración de la UDALECH Católica 2015	Maestría	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (Ancash)	http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/415
Rubio, R., y Hilarlo, R.	2018	Cursos virtuales y semi-presenciales para docentes de educación básica	Licenciatura	Universidad Marcelino Champagnat (Lima)	http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/493
Soplopuco, R.	2018	Aplicación del modelo Blended Learning para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de dinámica de sistemas de la Escuela profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto	Licenciatura	Universidad Nacional de San Martín (San Martín)	http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/UNSM/2667
Soria, F.	2010	La ejecución curricular y la calidad académica de los estudiantes del Departamento de Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el 2008 y 2009	Doctorado	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima)	http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/541
Torres, D.	2018	Implementación de un ambiente virtual 3D (sloodle) de enseñanza Blended Learning en la ULADECH, Chimbote, 2015	Licenciatura	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (Ancash)	http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/2514

Tabla 1. Muestra de estudio, conformada por las tesis universitarias seleccionadas

A continuación, se sistematizó la información, considerando la matriz presentada en la Tabla 2. La cual, fue diseñada en función a las preguntas de investigación:

N°	Universidad de presentación de la tesis	Año de sustentación de la tesis	Título y/o grado académico obtenidos	Campo de estudio abordados	Sub-campo de estudios predominantes	Hallazgos y/o resultados del estudio
----	---	---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Tabla 2. Matriz de demarcación de la información extraída

3. Resultados

A partir de la información sistematizada se procedió a consb"l.ir las argumentaciones que respondan a las PI planteadas, desde la comparación, contraste y análisis cualitativo de los datos ordenados (Okoli, & Schabram, 2010).

3.1. Situación y evolución de la productividad científica del BL en las universidades

En términos de la evolución temporal, la Figura 3 sintetiza el número de tesis universitarias sustentadas por año.

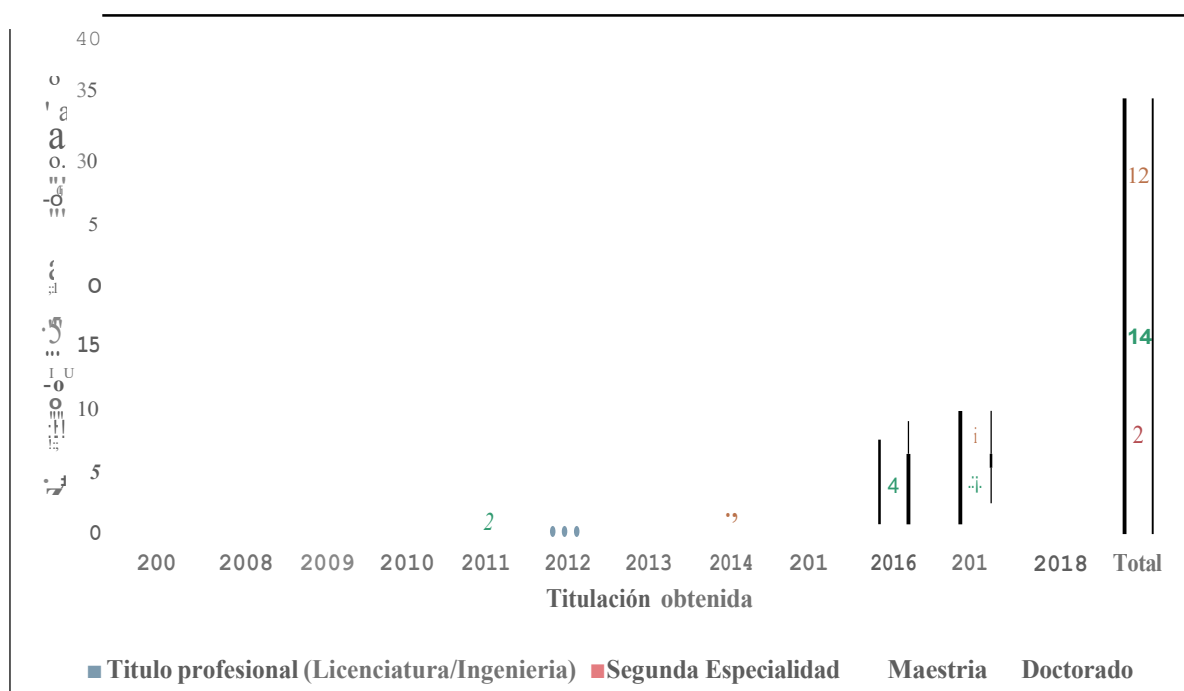


Figura 3. Evolución temporal de las tesis universitarias sobre BL, según titulación obtenida

La productividad científica de la tesis sobre el BL se concentra en el posgrado (Maestría y Doctorado): 26 de las 35¹ investigaciones evidencian dicha preeminencia. El último quinquenio (2014-2018) es representativo de su evolución: 29 de las 35 tesis comprueban su creciente interés investigativo. Representa, también, una tendencia visiblemente presente, que conforme discurre en el tiempo, se afirma como área o línea de investigación extensiva, fundamentalmente, establecido desde los retornos profesionales a las aulas académicas del posgrado. Es decir, después de las vivencias en otros escenarios formativos, y de comprender "el impacto positivo y ajustabilidad al entorno donde se desarrolle [...], resaltándola como eficaz y productiva" (González, Perdomo, & Pascuas, 2017, p.151).

La productividad científica sobre el BL responde también a criterios de distribución geográfica e institucional, es decir, como se sitúan, según la ubicación y el régimen de las universidades (Tabla 3).

Nº	Institución de Educación Superior	Sigla institucional	Región geográfica	Régimen de titularidad	Total de tesis
1	Universidad de San Martín de Porres	USMP	Lima	Privada	3
2	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	UIGV	Lima	Privada	3
3	Universidad Católica de los Ángeles	ULADECH	Ancash	Privada	2
4	Universidad César Vallejo	ucv	Trujillo	Privada	2
5	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	UPC	Lima	Privada	2
6	Universidad Católica de Santa María	UCSM	Arequipa	Privada	1
7	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo	USAT	Lambayeque	Privada	1

1. En la presentación de resultados, se ha optado, por las cantidades absolutas (26 de 35) y no relativas (74%), dado que el total de datos recogidos (35) es relativamente pequeño (ampliamente menor de la base 100) y, además, la intención es mostrar las magnitudes "reales" que reflejen las comparaciones y análisis desarrollados.

8	Universidad Marcelino Champagnat	UMC	Lima	Privada	1
9	Universidad Privada Antenor Orrego	UPAO	Trujillo	Privada	1
10	Universidad Privada Norbert Wiener	UNW	Lima	Privada	1
11	Universidad San Ignacio de Loyola	USIL	Lima	Privada	1
12	Universidad Nacional de Educación	UNE	Lima	Pública	7
13	Universidad Nacional de San Agustín	UNSA	Arequipa	Pública	2
14	Universidad Nacional Hermilio Valdizán	UNHV	Huánuco	Pública	2
15	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNSM	Lima	Pública	2
16	Escuela Superior de Guerra del Ejército	ESGE	Lima	Pública	1
17	Universidad Nacional de Trujillo	UNT	Trujillo	Pública	1
18	Universidad Nacional del Centro del Perú	UNCP	Junín	Pública	1
19	Universidad Nacional de San Martín	UNSM	San Martín	Pública	1
			Total		35

Tabla 3. Distribución de la productividad científica del BL según ubicación y titularidad

En términos de la titularidad institucional de la universidad, la productividad científica sobre el BL provoca el mismo interés investigador, tanto en las privadas (18) como en las públicas (17); más en la capital (21) que en las provincias (14). En las universidades de Lima, la capital, se concentran 21 de las 35 investigaciones, de esas, 9 se sustentaron en universidades públicas y 12 en privadas. Se debe considerar que, en el país, existe una mayor presencia de las universidades privadas (**asociativa**: privada sin fines de lucro y **societaria**: privada con fines de lucro), que casi duplican en número a las públicas (92 privadas y 51 públicas). Según el Instituto Nacional de Estadística e Informativa (INEI), en el 2006, la matrícula en las universidades privadas supera ampliamente a la pública, en más de 5 veces. Aun así, la modalidad BL se manifiesta como un tema de investigación convocante, que independientemente de los escenarios geográficos, institucionales y formativos suscita un intenso interés.

Las diferencias de la productividad científica sobre el BL en las universidades a lo largo del territorio nacional, si bien expresa peculiaridades en su desarrollo, revelan también, un manifiesto sentido de abordaje en su estudio.

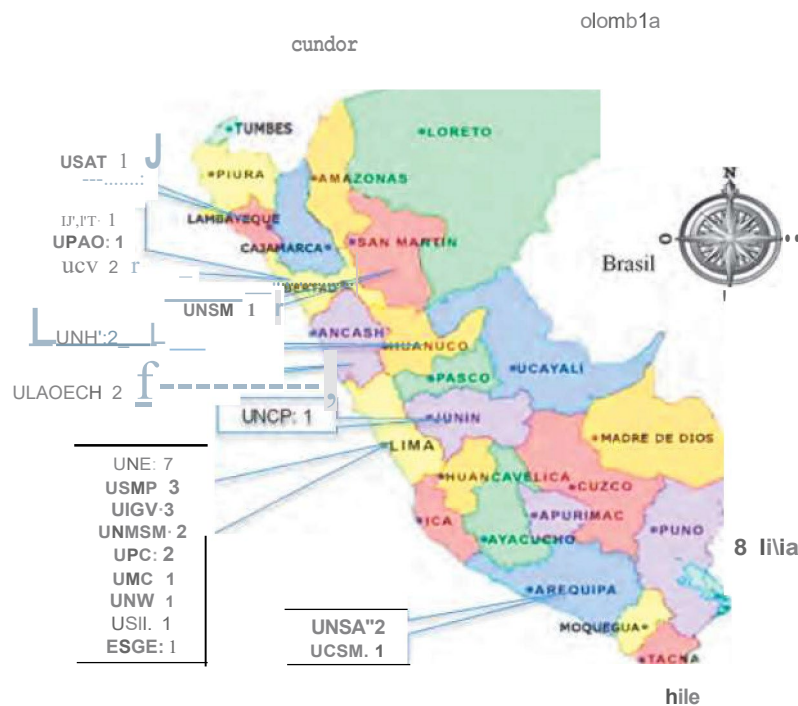


Figura 4. Distribución geográfica de la productividad científica sobre el BL en las universidades peruanas

El mapa de ordenación territorial de las tesis analizadas en la Figura 4 muestra, además de la centralidad de la productividad científica del BL en las universidades de la capital (21), un paulatino interés de estudio en las universidades de provincia. Esta disposición es ampliamente manifiesta en las universidades del norte (de 5, en USAT, UNT, UPAO, UCV) y del centro del Perú (de 5, en UNHV, ULADECH y UNCP); y menor en el sur (de 3, en UNSA y UCSM), y en la amazonia (de 1, en UNSM).

La repartición heterogénea sobre la motivación investigadora hacia el BL, señala las diferencias de concentración, ampliamente manifiesta en ciertas universidades, y de conformación de una masa crítica alrededor de algunos investigadores, sobre una temática emergente en el país. Las distinciones expresan, igualmente, la necesidad de crear y recrear ambientes formativos que traduzcan y potencien las particularidades de "los nuevos lenguajes y formas de interacción, las nuevas funciones e identidades que surgen en el proceso educativo y que son propios de cada uno de los entornos" (Monín, 2012, p. 10).

3.2. Productividad científica de los campos de conocimiento sobre el BL abordados en las tesis

El énfasis de la investigación de la productividad científica nacional sobre el BL muestra las concentraciones o agrupaciones de su conocimiento y aplicaciones en el ámbito educativo.

Campos de conocimiento	Sub-campos de conocimiento	2007-2018	2009-2010	2011-2012	2013-2014	2015-2016	2017-2018	Total
Docencia universitaria	Calidad educativa	1	1					2
	Desarrollo de capacidades						1	1
	Desempeño docente			1	1		2	4
	Enseñanza de la comunicación	1		1		1		3
	Enseñanza de la estomatología					1		1
	Enseñanza de la física				1			1
	Enseñanza de la tecnología					1	2	3
	Enseñanza de la matemática					1		1
	Enseñanza del inglés						2	2
	Formación personal						1	1
Educación básica	Gestión del aprendizaje						1	1
	Calidad educativa						1	1
	Desempeño docente						2	2
	Enseñanza de la comunicación			1			1	2
Educación tecnológica	Enseñanza del inglés					1		1
	Enseñanza de la matemática					1		1
Formación continua	Desempeño docente					1		1
	Gestión del aprendizaje						1	1
Teletrabajo	Desempeño docente					3	1	4
						1		1
Pre-universidad	Factores críticos					1		1
	Total	2	1	3	2	12	15	35

Tabla 4. Productividad científica de los campos de conocimiento abordados por las tesis sobre el BL

El énfasis de la productividad científica sobre el BL se agrupa alrededor de cinco campos o áreas de conocimiento educativo. Las concentraciones de los sub-campos abordados expresan la preferencia por estudios situados en la docencia universitaria, lo evidencian 20 de 35 de las tesis revisadas. Además, 29 de los 35 estudios se aglutinan en los últimos tres bienios (2013-2018). Asimismo, dentro de cada campo, se distinguen los énfasis específicos hacia los cuales se dirigen las intenciones investigaciones.

La productividad científica sobre el BL en las universidades peruanas, básicamente, gira en torno a la intervención educativa, en dos áreas: docencia en contenidos disciplinares y docencia en contenidos transversales. En ese sentido, las Tablas 4 y 5, resumen los énfasis asignados.

		Orientación temática hacia la docencia de contenidos disciplinares					Total
		Universidad	Escuela	Instituto	Formación continua	Pre-universitaria	
Letras (5)	Comunicación	3	2				5
	Inglés	2	1				3
Ciencias (6)	Matemática	1		1			2
	Estomatología	1					1
	Física	1					1
	Tecnología	3					3
		11	3	1			
		Total					15

Tabla 5. Productividad científica del BL sobre el campo de la docencia disciplinar

En torno a la docencia de determinados contenidos disciplinares, estos, se concentran con mayor énfasis en la enseñanza universitaria, escasamente en otros escenarios escolares o técnicos. La productividad científica de la modalidad BL se agrupa en torno a la enseñanza de materias universitarias, 11 de 15 tesis. Dentro de los cursos universitarios, no existen mayores diferencias entre la enseñanza del área de letras (5 de 11), y de ciencias (6 de 11). La modalidad aborda con similar énfasis la enseñanza de las materias académicas, no excluye ningún campo del saber por el contrario, incluye las diversas manifestaciones de conocimiento, en los diferentes niveles formativos (Heinze, & Procter, 2004; Turpo, 2010).

La modalidad también aborda la enseñanza de contenidos transversales (Tabla 6), un uso que privilegia estrategias didácticas que buscan fortalecer las habilidades que trascienden un único dominio disciplinar, imbricando a otras materias, a fin de asegurar una mayor comprensión de los conocimientos conceptuales y de la aplicación de habilidades integradas (Sánchez, 2012).

Universidad		Orientación temática hacia la docencia de contenidos transversales					Total
		Escuela	Instituto	Formación continua	Preuniversitaria	Total	
Habilidades laborales (16)	Calidad educativa	2	1				3
	Desarrollo de capacidades	1					1
	Desempeño docente	4	2	1	4		11
	Teletrabajo				1		1
Habilidades personales (4)	Formación personal		1				1
	Aprendizaje emocional		1		1		2
	Factores críticos					1	1
		7	5	1	6	1	
		Total					20

Tabla 6. Productividad científica del BL sobre el campo de la gestión o desempeño pedagógico

Básicamente, los sub-campos o áreas transversales de mayor concentración, se sitúan alrededor de la enseñanza universitaria reglada (grado y postgrado) y de la formación continua (o a lo largo de la vida). Están más orientadas a la formación en habilidades laborales, 16 de 20, que a las habilidades personales, 4 de 20. El predominio marcado por la expansión de los entornos abiertos de formación, expresa las potencialidades vinculantes

del modelo BL con el desarrollo profesional y sus repercusiones a nivel práctico (Duarte, Guzmán, & Yot, 2018), un devenir que revela su presencia social e institucional.

3.3. Principales hallazgos y/o resultados de las investigaciones sobre el BL

Los resultados de las investigaciones traducen, exclusivamente, lo esencial de las respuestas a las preguntas de investigación; y que a través de los análisis realizados expresan las evidencias de logro. Estas, se han agrupado en función a: i) logros y limitaciones, ii) dominios formativos y iii) infraestructura de soporte. Considerar tales aspectos remite a reconocer los objetivos priorizados por las investigaciones analizadas.

3.3.1. Logros y limitaciones resultantes de las investigaciones sobre la modalidad BL

Las evidencias resaltan los logros favorecedores del BL en la formación profesional, técnica y escolar; ver Figura 5. La modalidad se consolida como un escenario propicio para mejorar la cualificación personal o situación personal, al aportar de "forma complementaria o exclusiva a nivel universitario, de postgrado o de formación continua" (García-Peñalvo, 2005).

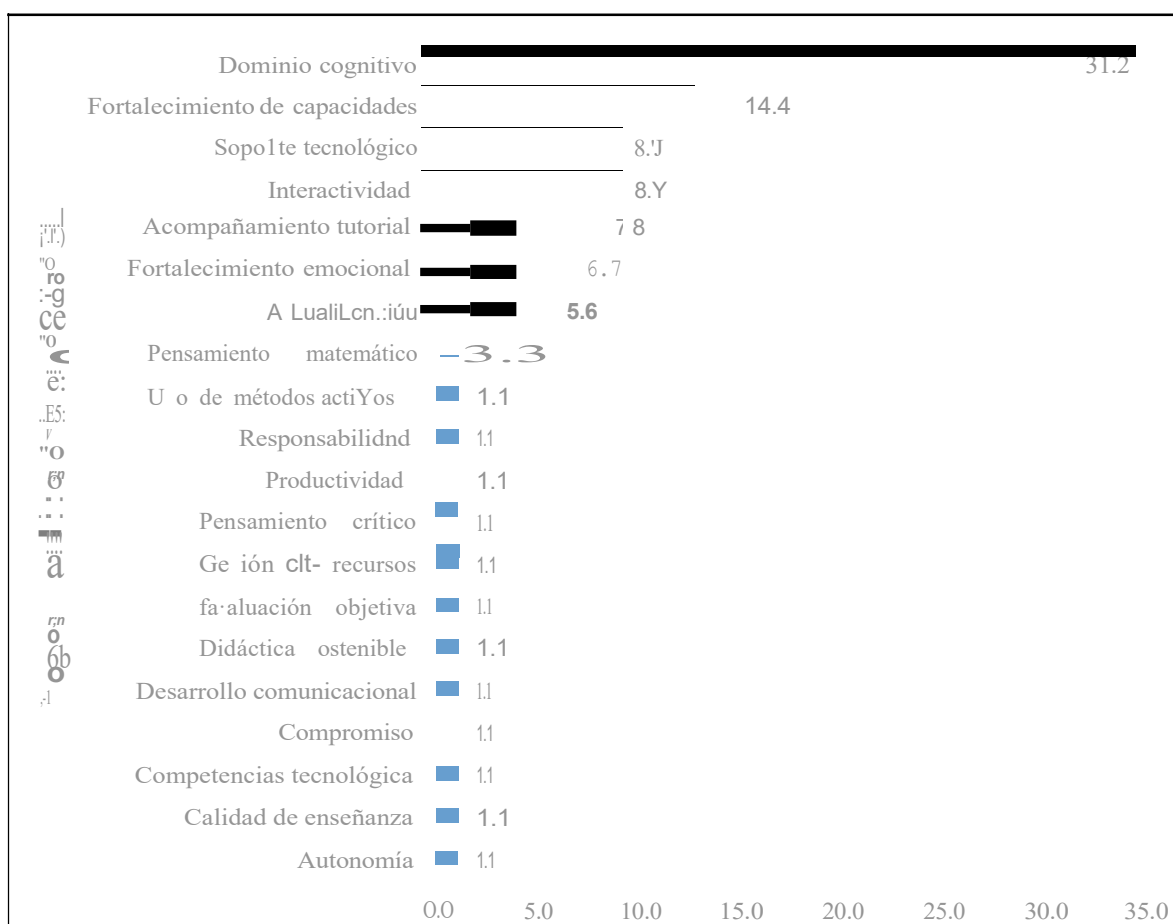


Figura 5. Dimensiones de los logros formativos del BL en las tesis universitarias (%)

Los resultados de las investigaciones evidencian los logros en los dominios formativos, fundamentalmente en los aspectos cognitivos y procedimentales (31,2% + 14,4%) y, en menor medida, en el dominio actitudinal, 10% (fortalecimiento emocional, compromiso, responsabilidad, autonomía). Otro de los logros notorios está relacionado con la infraestructura de soporte de la modalidad (tecnológica, interactividad, tutoría, métodos activos, didáctica sostenible, calidad de la enseñanza, gestión de recursos, evaluación objetiva), en un 31,2%. En

menor medida, se evidencia el desarrollo de capacidades específicas (actualización, comunicación, pensamientos matemático y crítico, productividad, gestión de recursos, competencias tecnológicas), 13,3%. Los resultados hacen evidente la tendencia hegemónica del trabajo individual sobre el colectivo y del escaso dominio social.

Entre las limitantes especificadas en los informes de tesis, se señalan aspectos cruciales con el buen desarrollo del proceso formativo, establecido en el BL (ver Figura 6).

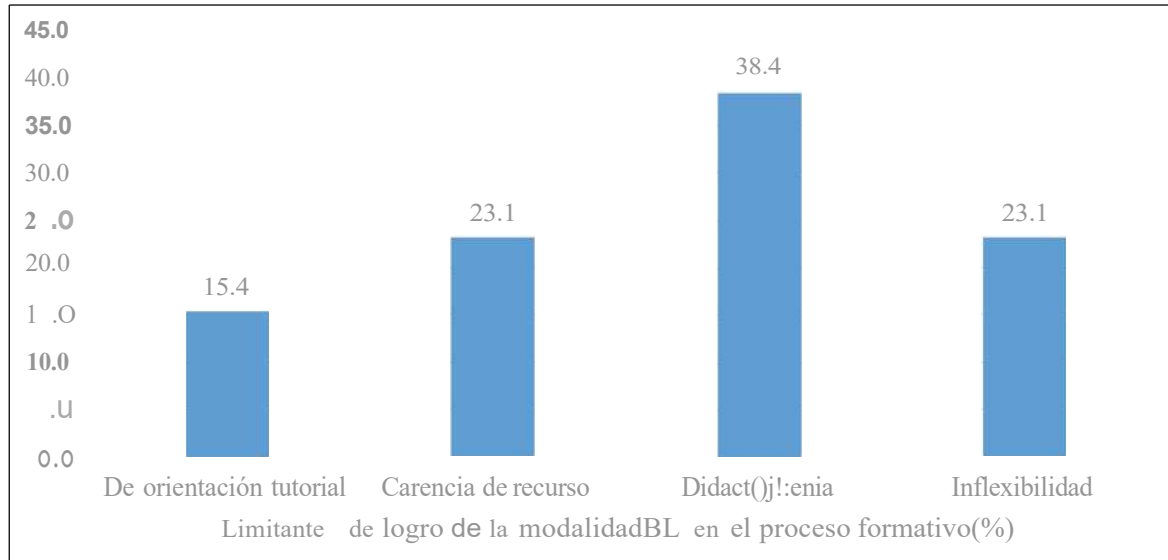


Figura 6. Dimensiones de las limitantes de éxito del EL en las tesis universitarias(%)

Entre las situaciones que inciden como limitantes o condicionantes del logro formativo en las experiencias investigadas, se tiene a las didactogenias (38,4%), como prácticas didácticas y tutoriales que inciden negativamente en la construcción de conocimientos o aprendizaje. De igual modo, incide la inflexibilidad y la carencia de recursos; la primera, trastoca un rasgo significativo de la formación en línea (García-Ruiz, Aguaded, & Bartolomé-Pina, 2018) y la segunda, la insuficiencia de recursos como limitante del potencial de logros (Sembiring, 2018; Porter et al., 2016). Algunas de las prácticas investigadas reconocen en la tutoría un aspecto perjudicial a la formación, dado que sus desaciertos inhiben el aprendizaje (Latorre, 2016; Krasnova, & Demeshko, 2015).

3.3.2. Dominios formativos enfatizados en las ilvestigaciones sobre el BL

La orientación de la modalidad BL esh·iba en el desarrollo formativo de los participantes, las mismas que constituyen su esencialidad, a partir de la atención y la satisfacción que propician (Stockwell, Stockwell, Cennamo, & Jiang, 2015]. La Tabla 7 expresa los énfasis formativos.

Dominios formativos	n	%
Competencias Profesionales	51	71,8
Habilidades personales (sociales)	11	15,5
Competencias transversales	9	12,7
Total	71	100

Tabla 7. Énfasis de los dominios formativos de las experiencias investigadas sobre el EL(%)

Dado el carácter de las investigaciones analizadas, en su gran mayoría, dirigidas a la formación universitaria y continua, la incidencia de los resultados se concen·a en el desarrollo de las competencias profesionales, el 71,8% de los hallazgos lo resaltan. En menor proporción, se acentúa en las habilidades personales (sociales) y las competencias transversales. La preponderancia del carácter profesional responde a un escenario que tras-

ciende las restricciones espacio-temporales, rentabilizando su carácter (Graham, 2006, Reynard, 2007). Este es, sin duda, el escenario más concordante por el que en la actualidad discurre la modalidad en el país.

3.3.3. Infraestructura de soporte evidenciada en las investigaciones sobre el BL

Los soportes infraestructurales de la modalidad BL resultan fundamentales para la concreción de los fines y objetivos educativos (García-Peñalvo, & Ramírez-Montoya, 2017; Kenney, & Newcombe, 2011). Por ende, su implementación conlleva a contar con los recursos suficientes para la gestión pedagógica, tecnológica y administrativa, tal que permitan mayores logros de aprendizaje, superando los desafíos y perfilando las estrategias que proyecten al BL a mejores estadios de desarrollo (Kim, & Bonk, 2006).

Infraestructuras de soporte	n	%
Soporte tecnológico	8	42
Acompañamiento tutoría!	7	37
Didáctica sostenible	4	21
Total	19	100

Tabla 8. Énfasis de la infraestructura formativa de soporte en las experiencias investigadas de BL (%)

Los hallazgos de los estudios resaltan a] soporte tecnológico (plataformas, reuniones presenciales) y al acompañamiento tutorial (consultas, foros,...) como sustentos de logro en el BL (ver Tabla 8). En la construcción de tales aprendizajes, la conjunción de la mediación tecnológica y pedagógica propicia el fortalecimiento de las estrategias y los resultados esperados (Turpo-Gebera, 2013). El 79% de las evidencias confirman la relación convergente y de continuidad que posibilitan la satisfacción con el aprendizaje generado (García-Aretio, 2018).

4. Discusión

El objetivo de determinar y analizar la productividad científica en torno al BL en las universidades peruanas, a través de la revisión sistemática de los informes de tesis, ha permitido hacer evidente el nivel emergente de las investigaciones en ese campo. Este reconocimiento revela las concentraciones producidas, y del creciente y notorio interés investigativo, expresado en la presencia de una masa crítica en este campo de conocimiento.

El recorrido crítico y evolutivo de las investigaciones sobre el BL en las universidades peruanas, expone los arreglos y modos que demuestran su potencial y validez para construir conocimientos (García-Ruiz et al., 2018), que permiten afirmar similitudes y distinciones de su interés investigativo. De ese modo, se evidencia su arraigo en los estudios de postgrado, sin mayores distinciones entre las universidades públicas y privadas, y con mayor predominio en la capital que en provincias. Los campos de conocimiento resaltados en las tesis sobre el BL, privilegian la docencia universitaria por sobre la docencia básica, más centrados en los contenidos disciplinares que los transversales, con mayor énfasis en dominios conceptuales y procedimentales que en los actitudinales, en esencia, no excluyen ningún campo de conocimiento. Asimismo, asignan un mayor énfasis a los soportes tecnológicos que a los apoyos tutoriales, más a la individualización del aprendizaje que a su colectivización, y al reconocimiento de la didáctica y la inflexibilidad como limitantes de la modalidad. En síntesis, el BL constituye un tema que convoca e incita profundas reflexiones sobre su decurso en la educación peruana, con un sentido universal, asequible y accesible a los dispositivos y escenarios conjugados para plantear perspectivas que afirmen trayectorias exitosas.

El estudio muestra, también, las diversas adaptaciones o desarrollos particulares del BL, que han permitido flexibilizar el acceso a la educación superior; "abriendo" oportunidades para la cualificación formativa (Porter et al., 2014; Garrison, & Kanuka, 2004). En esa perspectiva, la emergencia del BL, está en consonancia con las demandas de la sociedad del conocimiento, aunque distante en aspectos tecnológicos, se avanza a una progresiva aproximación al de las sociedades más avanzadas.

En ese sentido, en el país, la presencia de las TIC en los procesos educativos ha suscitado la emergencia de modelos alternos al tradicional, lo que resalta su vitalidad formativa, aunque no con la misma intensidad, dado que la conectividad no está distribuida de manera equitativa en el territorio. Este hecho abre posibilidades de

fuhiras líneas de investigación que revelen su papel en el desarrollo del BL, no ha sido interes de este estudio su abordaje, pero de cierto modo, muestra la necesidad de evidenciar la relación implicativa.

El estudio de la productividad científica sobre el BL ha revelado los campos de conocimiento enfatizados, Propiamente, se discurre por modelos educativos sustentados en soportes tecnológicos, lo que representa, sin duda, un cambio organizacional que potencia la enseñanza y minimiza los problemas del aprendizaje, mediante mediaciones pedagógicas y tecnológicas que aporten a la consecución de la eficacia educativa, mejorando su infraestructura y componentes.

5. Conclusiones

Los hallazgos de investigación resaltados, exponen los logros alcanzados y las limitantes de las experiencias analizadas. En ese sentido, se priorizan ciertos dominios, antes que una formación integral e integradora; destaca el dominio cognitivo sobre el procedimental y actihl dinal. Una afirmación que responde a lo enconh-ado por Johnson y Marsh (2014), del escaso involucramjento de los estudiantes en su formación, del predominio de un trabajo más inmvidualizado que participativo; más centrado en el desarrollo de competencias profesionales que las habilidades sociales (blandas). Un mayor énfasis en privilegiar los recursos tecnológicos que los apoyos didácticos y tutoriales. Tal tendencia no es la más deseable para el BL ni para la formación profesional, menos aún pal-a el desarrollo personal y social, dado que los mstancia de la necesaria convergencia de todas las mediaciones (Turpo-Gebera, 2013), para superar los desafíos y, situar a la modalidad en mejores perspectivas (Kim, & Bonk, 2006). Esta exigencia social propicia compromisos para construir la educabilidad, en escenarios cada vez más variados y complejos, y para formaciones cada vez más cambiantes.

En la línea de aspectos concluyentes resalta igualmente la priorización asignada al BL en la formación universitaria y continua, y en campos disciplinares y transversales, con igual significatividad. Las experiencias analizadas resaltan la variedad de contextos formativos semipresenciales, con matices propios (Siemens et al., 2015), dirigidos a la formación autónoma, para una gradual inserción en el mundo profesional (Centeno et al., 2016; Olejarczuk, 2014).

Referencias

- Acevedo, D., Alegria del Pozo, C., & Cortegana, M. (2016). *Efecto del teletrabajo en la productividad de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas respaldado en un plan de capacitación eficaz que permita mantener los estándares de calidad en el año 2016*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621533>
- Aguirre, F., & Toledo, A. (2016). *Tecnología de información-comunicación y equipamiento de la infraestructura en la Escuela Superior de Guerra del Ejército-Escuela de Postgrado, 2015*. (Tesis de maestría). Escuela Superior de Guerra del Ejército, Lima. Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/13507>
- Bonk, C. J. (2009). *The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education*. Presented at EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2009. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/31448/>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing
- Bustinza, E. (2015). *Gestión del conocimiento docente para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior con blended learning en Institutos Tecnológicos de la Provincia de Concepción*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Cenho del Perú, Junín. Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/1483>
- Calderón, M. (2018). *El aprendizaje del idioma inglés a través del Blended-Learning en estudiantes-Modalidad Semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1363>
- Canales, J. [2017]. *Influencia de la modalidad de enseñanza semipresencial en la percepción del aprendizaje de los estudiantes de la división de estudios profesionales para ejecutivos de la UPC en el curso de economía*. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Parres, Lima. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2627>
- Cari, L. (2017). *Control estadístico y su relación con el sistema de gestión del aprendizaje y calidad académica del Programa de Actualización Docente en Educación Básica Regular convenio Ministerio de Educación y la*

- Universidad Nacional de San Agustín, 2015. (Tesis de especialización). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4518>
- Castillo, E. (2017). *Efectividad del Plan de supervisión en el fortalecimiento del desempeño docente en la modalidad semipresencial-Universidad Peruana Los Andes-Lima 2016*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5205>
- Centeno, A., González-Tablas, M., López, M., & Mateas, P. (2016). Una experiencia de aprendizaje combinado en Estadística para estudiantes de Psicología usando la evaluación como herramienta de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 65-85. doi:<https://doi.org/10.14201/eks20161716585>
- Córdova, Y. (2016). *El uso del Blended Learning y el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes del 11 ° grado del colegio Técnico Industrial José Elías Puyana, Colombia, 2015*. (Tesis de maestría). Universidad Norbert Wiene1 Lima. Recuperado de <http://repositmio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1095>
- Cortez, J. (2007). *La estrategia de producción de textos autoinstructivos y su aplicabilidad en la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/353>
- Crane, D. (1969). Social structure in a group of scientists: A test of the "invisible college". *Hypothesis. American Sociological Review*, (36), 335-352. doi:<https://doi.org/10.2307/2092499>
- Cruz, W. (2017). *Relación de la práctica del aprendizaje autónomo como el nivel de logro de los estudiantes del área de Ciencias Sociales del CEBA periférico Urinsaya del Distrito de Coporaque provincia de Espinar*. (Tesis de especialización). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5398>
- Cuadrao, L. (2016). *El método de enseñanza virtual y su influencia en el aprendizaje de Histopatología*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5044>
- De Filippo, D., & Fernández, M. (2002). Bibliometría: importancia de los indicadores bibliométricos Buenos Aires, Argentina: RICYT. Recuperado de <https://goo.gJ/3ZCq3w>
- De la Cruz, V. (2017). *Evaluación del modelo de enseñanza blended learning y sus efectos en la calidad educativa de la red de colegios Innova Schools en la Sede San Miguel 2*. (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1900>
- Duarte, A., Guzmán, M., & Yot, C. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RJED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 155-174. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- García Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2).
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RJED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Peñalvo, F. J. (2017). Revisión sistemática de literatura para artículos. Seminario Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México, 25 de enero, 2017. Disponible: <https://goo.gl/7nVEMB>. doi:<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15223.42403>
- García-Peñalvo, F. J., & Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. doi:<https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- García-Peñalvo, F., J., & Ramírez-Montoya, M. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación*, (52). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/282141>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RJED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. doi:<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gómez, A. (2015). *Gestión del compromiso institucional y el desempeño docente del profesorado de la Universidad Peruana de los Andes*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/368>
- Góngora, G. (2017). *Relación entre el desarrollo de capacidades y el valor del talento humano en estudiantes de la Maestría de Gerencia Social y Recursos Humanos-Modalidad Semipresencial-Escuela de Postgrado de la*

- Universidad Católica de Santa María, Arequipa 2016. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santa María, Arequipa. Recuperado de <https://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/6167>
- Gonzales, S. (2011). *Un modelo Blended Learning aplicado a las universidades. Caso: Universidad Inca Garcilazo de la Vega*. (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/670>
- González, M., Perdomo, K., & Pascuas, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144-154. doi:<https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.364>
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. En C. J. Bonk, & C. R. Graham. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. (pp. 3-21). San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing.
- Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector; B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1-23). Switzerland: Springer International Publishing. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_67-1
- Guerrero, N., Miñan, J., Padrón, J., & Rojas, C. (2016). *Factores críticos para la implementación de un modelo de enseñanza Blended para el sector de academias preuniversitarias de Lima*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621089>
- Guirao-Goris, J., Olmedo, A., & Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1)
- Gutierrez, L. (2017). *Estrategias de lectura y aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 2° año del nivel avanzado semipresencial del CEBA Túpac Amaru, Villa Maria del Triunfo, 2015*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21587>
- Heinze, A., & Procter, C. (2004). *Rejlections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment*. Salford, UK: University of Salford. Recuperado de <https://goo.gl/qGMASx>
- Huapaya, J. (2016). *La Educación virtual como modelo didáctico para mejorar la formación profesional de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de las Universidades de la Región Norte del Perú*. (Tesis doctoral). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo. Recuperado de <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3681>
- Johnson, C., & Marsh, D. (2014). Blended language learning: An effective solution but not without its challenges. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 23-41. doi:<https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.213>
- Kenney, J., & Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 45-57.
- Kim, K., & Bonk, C. (2006). The Fuhire of Online Teaching and Learning in Higher Educaban: The survey says... *EDUCAUSE Quarterly*, 29(4), 22-30.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Reviews (Keele University Technical Report TR/SE0401). Recuperado de <http://goo.gl/Qt9r7S>
- Krasnova, T., & Demeshko, M. (2015). Tutor-mediated support in Blended Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 404-408. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.544>
- Latorre, C. (2016). Un sistema de tutorías para la modalidad Blended Learning. *Educación Superior*, XV(21), 91-104.
- León, S., Sandoval, J., y Velásquez, E. (2015). *Aplicación de métodos activos para mejorar el rendimiento escolar en Inglés en las alumnas del 2° año de educación secundaria de la !.E. Javier Heraud, año 2014*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4253>
- López, R. (2016). *Programa de capacitación para el desarrollo de competencias tecnológicas, didácticas y tutoriales en entornos virtuales del aprendizaje en docentes de posgrado*. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2631>
- Malpartida, M. (2017). *El método Blended Learning para optimizar las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, 2017*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco. Recuperado de <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2784>
- Marino, M. (2011). *Estrategia semipresencial y sus efectos en el rendimiento en el curso de lenguaje I de alumnos de primer ciclo de la USIL*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/jhandle/USIL/2688>

- Marzano, R. (2014). *Aplicación del Sistema Multimedia Interactivo {SAMJ} en la enseñanza de física para el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Ciencias, de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"*. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/1153>
- Medina, A. (2015). *Aplicación del modelo de formación semipresencial y el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en alumnos de matemática discreta de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*. (Tesis doctoral). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/345>
- Morales, J. (2017). *La metodología blended learning en el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí, 2015*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5722>
- Morán, L. (2012). Blended-Learning, Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39).
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26). doi:<https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Olejarczuk, E. (2014). The e-learning component of a blended learning course. *Teaching English with Technology*, 14(3), 58-68.
- Oscoco, R. (2015). *Optimización del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias en los estudiantes del centro piloto Madre Teresa de Calcuta de educación básica alternativa de San Juan de Lurigancho, 2014*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/267>
- Oyarzun, R. (2008). Ciencia, revistas científicas y el Science Citation Index: o cómo volvernos locos a golpe de números. *REDVET. Revista electrónica de Veterinaria*, IX(9).
- Palomino, L. (2017). *Estilos de personalidad y los valores morales en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología Educación Semipresencial de la Universidad Peruana. Los Andes - Huancayo 2015*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Hermilio Valilizan, Huanuco. Recuperado de <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2764>
- Pérez, R. (2008). *Textos autoinstructivos editados por la Universidad Nacional de Enrique Guzmán y Valle utilizados por los alumnos-docentes del Centro Interfacultativo de Formación Profesional Semipresencial*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/321>
- Pérez, R. (2014). *Estudios de Profesionalización docente a través de la modalidad de educación a distancia en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta: Evaluación y alternativas*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/107>
- Ponce, J. (2012). *Sistema tutoría/ multimedia basado en tecnología b-learning para mejorar el proceso de comunicación en niños con necesidades educativas especiales del Colegio de Educación Especial Nro 2 Niño Jesús de Praga Pimentel*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Lambayeque. Recuperado de <http://tesis.usatedu.pe/handle/usat/521>
- Porter, W., Graham, C., Bodily, R., & Sandberg, D. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The internet and Higher education*, 28, 17-27. doi:<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.003>
- Porter, W., Graham, C., Spring, K., & Welch, K. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185-195. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>
- Portilla, E. (2016). *Aplicación de estrategias didácticas de blended learning, con el enfoque de aprendizaje significativo, para mejorar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia-JI de la Escuela Profesional de Administración de la UDALECH Católica 2015*. (Tesis de maestría). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ancash. Recuperado de <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/415>
- Quevedo-Blasco, R., & López-López, W. (2010). Análisis bibliométrico de las Revistas Multidisciplinares de Psicología recientemente incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psicología: Reflexión e Crítica*, 23, 384-408. doi:<https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200021>
- Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar*, 26(54), 9-18. doi:<https://doi.org/10.3916/C54-2018-01>

- Ramos, M. H., Ramos, M. F., & Romero, E. (2003). Cómo escribir un artículo de revisión. *Revista de postgrado de la Vía Catedra de Medicina*, (126). Recuperado de <https://goo.gljYYsaQS>
- Resolución N° 033-2016-SUNEDU/CD. Aprueban Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales-RENATI.
- Reynard, R. (2007). Hybrid Learning: Maximizing Student Engagement. *Campus Technology* Recuperado de <https://goo.gljRkQgj>
- Rubio, R., & Hilario, R. (2018). *Cursos virtuales y semi-presenciales para docentes de educación básica*. (Tesis de licenciatura). Universidad Marcelino Champagnat, Lima. Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/493>
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A., & Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RJED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Sánchez, R. (2012). Estrategias didácticas blended learning para la enseñanza de la Geografía Económica en el bachillerato. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 123-148. Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/40>
- Sembiring, M. (2018). Validating student satisfaction with a blended learning scheme in Universitas Terbuka setting. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 12(4), 394-413. doi:<https://doi.org/10.1504/IJMLO.2018.10013378>
- Siemens, G., Gasevié, D., & Dawson, S. (2015). Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca University. Recuperado de <http://linlue-searchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Soplopucó, R. (2018). *Aplicación del modelo Blended Learning para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de dinámica de sistemas de la Escuela profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Recuperado de <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/UNSM/2667>
- Soria, F. (2010). *La ejecución curricular y la calidad académica de los estudiantes del Departamento de Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el 2008 y 2009*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/541>
- Stockwell, B., Stockwell, M., Cennamo, M., & Jiang, E. (2015). Blended learning improves science education. *Ceil*, 162(5), 933-936. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.08.009>
- Torres, D. (2018). *Implementación de un ambiente virtual 3D (sloodle) de enseñanza Blended Learning en la ULADECH, Chimbote, 2015*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ancash. Recuperado de <http://repositorio.uladec.edu.pe/handle/123456789/2514>
- Turpo, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *RED, Revista de Educación a Distancia*. (39), 1-14. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/39>
- Turpo-Gebera, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 345-370.

Orientaciones metodológicas en los estudios sobre el Blended Learning en las universidades peruanas

Osbaldo Turpo-Gebera¹, Francisco García-Peñalvo²

oturpo@unsa.edu.pe, fgarcia@usal.es

¹ Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

² Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Pages: 9–22

Resumen: El estudio de las metodologías utilizadas en las investigaciones sociales hace explícita la diversidad de marcos operativos. En ese sentido, revisar sistemáticamente las orientaciones metodológicas representadas en las investigaciones sobre el Blended Learning en los informes de tesis de las universidades peruanas, aporta a un conocimiento global sobre los abordajes metodológicos priorizados. En tal propósito, se seleccionó, de acuerdo a criterios establecidos previamente, 35 informes publicados los últimos doce años, que revelan la emergente productividad científica, así como la diversidad de tendencias metodológicas. De ese modo, se hizo evidente el énfasis en el enfoque de investigación cuantitativo, prioritariamente de diseños experimentales y correlacionales, aplicados no solo a estudiantes sino también a directivos y docentes. En estos estudios, el recojo de información, preferentemente, fue partir de cuestionarios creados por los autores, y fundamentados en la escala de Likert; así como un predominio de las pruebas paramétricas en la comprobación de la hipótesis.

Palabras-clave: Blended Learning; semipresencial; metodología; tesis universitarias; Perú.

Methodological guidelines in studies on Blended Learning in Peruvian universities

Abstract: The study of the methodologies used in social research makes explicit the diversity of operational frameworks. In that sense, systematically reviewing the methodological orientations represented in the research on Blended Learning in the thesis reports of Peruvian universities, contributes to a global knowledge about prioritized methodological approaches. For this purpose, 35 reports published in the last twelve years were selected, according to previously established criteria, which reveal the emerging scientific productivity, as well as the diversity of methodological trends. In this way, the emphasis on the quantitative research approach, primarily of experimental and correlational designs, applied not only to students but also to managers and teachers became evident. In these studies, the collection of information, preferably, was based on questionnaires created by the authors, and based on the Likert scale; as well as a predominance of the parametric tests in the verification of the hypothesis.

Keywords: Blended Learning; semipresencial; methodology; university theses; Peru.

1. Introducción

Las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) están favoreciendo una renovación constante de los escenarios educativos, promoviendo la emergencia de una formación flexible, así como el acceso, transmisión y producción de conocimientos (Hernández, 2014). El proceso demanda una nueva visión y formas de uso (Cabero Almenara y Marín-Díaz, 2018). En ese entender, una de las modalidades educativas que incorpora las TIC en su dinámica formativa está representado por el Blended Learning (BL), al propiciar dinámicas que favorecen la construcción del conocimiento y aprendizajes autónomos, autorregulados y colaborativos (Ruiz, 2008); a través de combinar e integrar la presencialidad (face-to-face) con la virtualidad (e-learning), y la convergencia de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas (Sun & Tat, 2016, García-Aretio, 2018, Turpo-Gebera, 2013, Wu, Tennyson, & Hsia, 2010).

El BL representa una alternativa viable para la formación, dado que no es necesario que los sujetos compartan un mismo contexto espacial, más si de aprendizaje (Moore y Kearsely, 2011). A su efectividad contribuye el disfrute con el uso de las herramientas tecnológicas y las discusiones en grupo al construir el conocimiento (Yen, & Lee, 2011). Para Smyth, Houghton, Cooney, & Casey, 2012), los estudiantes valoran la posibilidad de aprender en interacción social, generar sentimientos positivos hacia el estudio, también, lograr una mayor eficacia en la creatividad (Yeh, Huang, & Yeh, 2011), la resolución de problemas (Yen & Lee, 2011), entre otras capacidades y habilidades promovidas satisfactoriamente, desde la calidad de los factores involucrados (García-Peñalvo, 2015).

Aproximarse al conocimiento del BL no presupone concebirla solo como una combinación de espacios formativos: presencial y virtual, sino también, como la concomitancia de diferentes estrategias de aprendizaje (Aguaded y Cabero, 2013, Turpo-Gebera y Hernández-Serrano, 2014) y la continuidad de procesos formativos que se inician, ya sea, presencial o virtualmente (Margulieux, McCracker y Catrambone, 2016, Osguthorpe, & Graham, 2003). De esa manera el BL avanza hacia formas que definan su autonomía, liberándola de la dicotomía entre formación presencial y formación online (García-Peñalvo, 2017), para avizorar una inevitable convergencia pedagógica y tecnológica (García-Aretio, 2018), que acentúe su confluencia metodológica y continuidad de recursos.

En el BL se reconoce, siguiendo a Güzer y Caner (2014), la potencialidad para la construcción de escenarios formativos, percibidos, fundamentalmente, por los estudiantes, como útiles, colaborativos, flexibles y motivadores. En la creación de tales entornos participan una serie de factores que generan una atmosfera favorable para el aprendizaje significativo, de “nuevas formas de enseñar y aprender más allá de las coordenadas espacio-temporales” (Bartolomé-Pina, García-Ruiz y Aguaded, 2018). El BL representa un modelo instituido para desarrollar y transformar los espacios tradicionales de la educación, esencialmente, en la educación superior (Garrison & Vaughan, 2008), a partir de reestructurar la habitualidad de las interacciones para un

uso eficiente de la tecnología en las situaciones didácticas concretas (García-Aretio y Ruiz, 2010).

La investigación sobre el BL revela los efectos positivos y la eficacia del modelo, a partir de los materiales de estímulo, las estrategias de instrucción, los estilos de aprendizaje, entre otras variables motivadoras. Según Morrison y Ross (2014), la investigación de la modalidad, se inscribe, aún, como aprendizaje superficial, al abordar escasamente las interacciones en la construcción del conocimiento, el rol de docentes y tutores y las teorías de aprendizaje (González, Padilla y Rincón, 2011, Tourón, 2015). En esencia, como señalan Morrison y Ross (2014), la generalización de los resultados estaría limitada por los contextos de desarrollo, y donde toda adaptación o recreación no siempre responde a los estándares. Por ende, son deseables las evidencias que generen aplicaciones a nuevas situaciones; pero, dada la presencia de variables extrañas, no siempre se afirma el valor de los resultados; por lo que la contribución de investigaciones contextuales resulta sugerente para posibilidades de réplica y de validez para diversos escenarios del BL.

En la línea de determinar las singularidades de las investigaciones basadas en la aplicación del BL, Islas (2014), desde la revisión de artículos publicados en revistas científicas, identificando su origen iberoamericano, encuentra la prevalencia de estudios de tipo descriptivo, y centradas en una amplitud de campos disciplinares. De otro lado, considerando los informes de las tesis sobre el BL defendidas en las universidades peruanas, Turpo-Gebera y Hurtado-Mazeyra (2019), reconocen su evolución temporal y espacial, sus campos de conocimiento, la naturaleza de los aprendizajes promovidos, entre otros aspectos. Las investigaciones referidas sugieren otras tantas posibilidades de estudio, en el sentido de las singularidades territoriales y de desarrollo, así como de los referentes teóricos, las metodologías instruccionales en uso, y los diseños de investigación utilizados.

Visto así, el estudio emprendido sobre el BL, responde a la necesidad de determinar, de manera particular, las disposiciones metodológicas utilizadas para estimar las potencialidades de la conjunción de las estrategias didácticas del e-learning con las sesiones presenciales. En ese propósito, se reconocen las tendencias metodológicas que subyacen en la producción del conocimiento sobre el BL en los informes de tesis sustentadas en las universidades peruanas. El proceso revela las orientaciones metodológicas recurridas con mayor o menor uso, esto es, los enfoques de estudio, los diseños, técnicas e instrumentos de medición, los sujetos de estudio, y las pruebas estadísticas, entre otros aspectos complementarios.

2. Método

El reconocimiento de las metodologías usadas en los estudios sobre el BL, se facilitó a partir de la definición de los criterios de recuperación de la información contenida en el Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI) de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU): <http://renati.sunedu.gob.pe/>.

La selección de los informes de tesis considero los siguientes criterios de inclusión:

- Términos de búsqueda de información: Blended Learning y semipresencial.

- Temporalidad de la producción de los informes de tesis: 2007-2018.
- Acceso irrestricto a los informes de tesis.
- Informes de tesis de naturaleza empírica.

Y como criterios de exclusión

- Informes de planes de mejora/negocio/innovación/ensayos (no tesis).

La secuencia de análisis llevo a la determinación a la muestra de estudio.

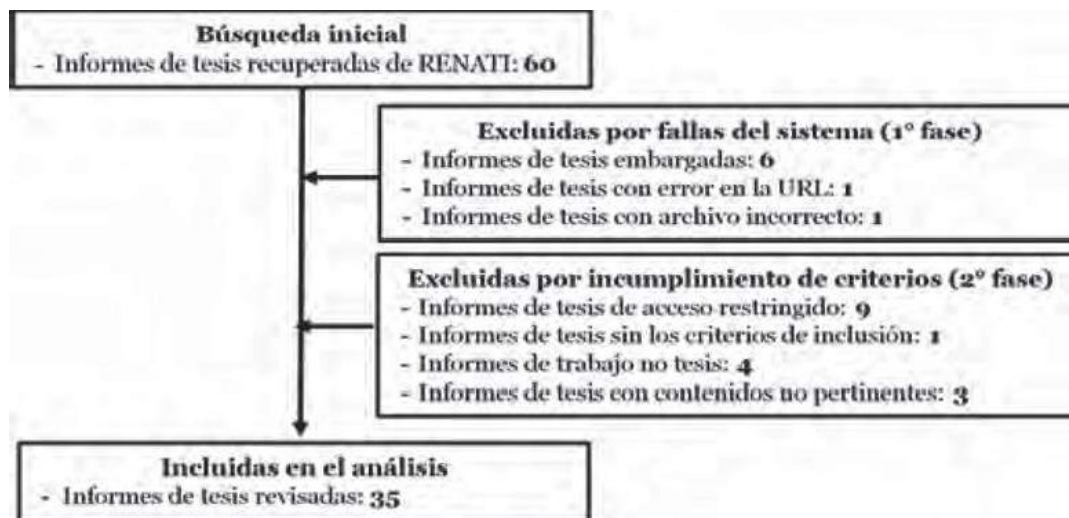


Figura 1 – Secuencia de recuperación y selección de la muestra de estudio

La muestra de estudio estuvo constituida por 35 informes de tesis universitarias.

3. Resultados

Sobre la producción científica en BL en las universidades peruanas

En la presentación de resultados, se ha optado por el uso de cantidades absolutas (28 de 35) y no relativas (80%), por cuanto el total de datos recogidos (35) es un número relativamente pequeño (menor que la base 100). El propósito, básicamente, es mostrar las magnitudes “reales” que reflejen las comparaciones y análisis.

En términos de la evolución temporal e institucional, los informes de las tesis revisadas se agrupan, por bienio, según la figura siguiente.

Los estudios de postgrado son los que en mayor amplitud han asumido las investigaciones sobre el BL, 28 de 35 (2 de especialización, 14 de maestría y 12 de doctorado), bastante menor en licenciatura (7). Estas últimas, están centradas básicamente, en las áreas de administración (3), ingeniería de sistemas (3) y educación (1). Los últimos años (2015-2018) son significativos en términos de producción científica sobre los estudio del BL, para varios tipos de titulaciones, aunque fundamentalmente de postgrado (11 de maestría + 9 de doctorado).

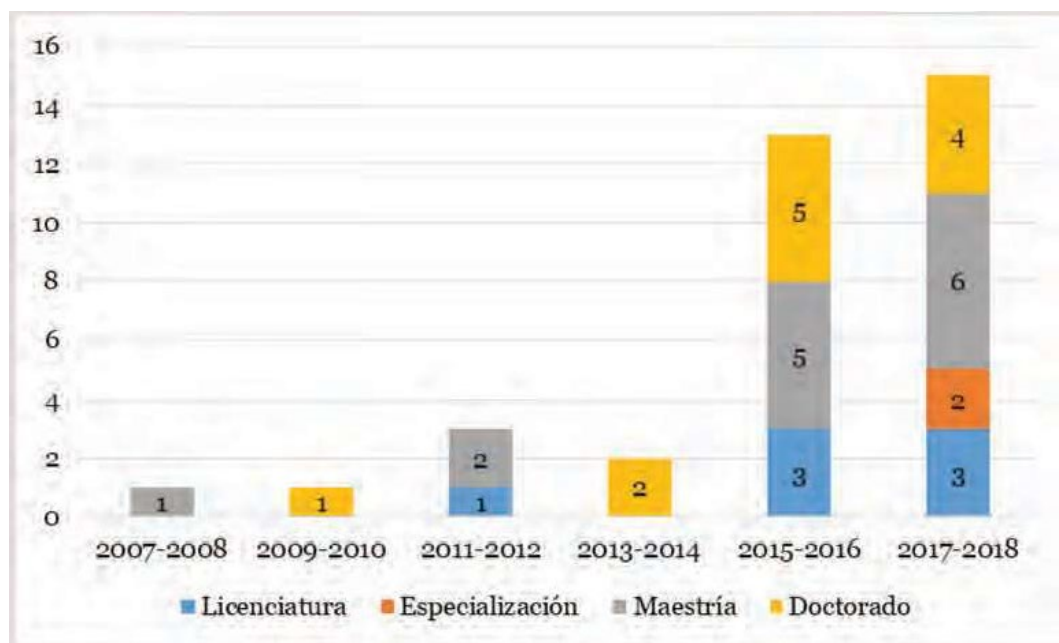


Figura 2 – Evolución temporal (bianual) de las tesis universitarias sobre el BL en Perú, según titulación obtenida

En torno a la investigación sobre el BL, también se agrupan temáticas específicas que son materia del desarrollo de los informes de tesis.

Entre las universidades públicas y privadas (en cursiva) no se aprecian mayores diferencias en la producción científica sobre el BL. Las investigaciones, básicamente, están orientadas, tanto a la mejora del rendimiento académico, en materias de Ciencias (10) y Letras (8), así como al desarrollo de habilidades cognitivas (11) y procedimentales (6). Las materias abordadas en los estudios revisados, configuran un escenario de necesidades que se asumen paulatinamente hacia una diversidad de campos, a fin de evidenciar nuevas formas de enseñanza. Al concentrarse la mayoría de investigaciones en los estudios de posgrado, es de inferir que el sentido asignado a los mismos, esta relacionado con sus actividades más próximas, en este caso, la docencia o enseñanza. En ese sentido, las experiencias investigadas apuntan a encontrar evidencias que fundamenten la aplicación de las propuestas.

Sobre los usos de la metodología en las investigaciones sobre el BL

En los informes de tesis analizados se identificó el uso indistinto de términos como Metodología (12), Marco metodológico (5), Diseño metodológico (5), Metodología de la investigación (4), Método (3), Medios y materiales (3) Método, Técnica e Instrumentos (2) y Marco operativo de la investigación (1), tratados indistintamente, para referirse al capítulo donde se describe y explica la metodología seguida en el estudio. Tales denominaciones forman los capítulos III (21), II (10), IV (3), y en Anexos (1) de los informes de las tesis analizadas.

	Rendimiento académico		Habilidades	
	CIENCIAS Matemática/ Física/Tecnología/ Medicina	LETRAS Comunicación/ Idiomas/ Economía	Cognitivas	Procedimentales
<i>Universidad Norbert Wiener (UNW)</i>	0	0	1	0
<i>Universidad Católica de Los Angeles (ULADECH)</i>	1	0	1	0
<i>Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV)</i>	1	1	0	1
<i>Universidad San Martín de Porres (USMP)</i>	1	0	0	0
<i>Universidad César Vallejo (UCV)</i>	0	1	0	1
<i>Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)</i>	2	0	0	1
<i>Universidad Católica de Santa María (UCSM)</i>	0	0	1	0
<i>Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)</i>	0	1	0	0
<i>Universidad Marcelino Champagnat (UMCH)</i>	0	0	1	0
<i>Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO)</i>	0	1	0	0
<i>Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)</i>	1	1	0	0
Universidad Nacional de Educación (UNE)	0	1	3	0
Universidad Nacional de San Agustín (UNSA)	1	0	2	0
Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHV)	0	1	1	0
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	1	0	1	0
Escuela Superior de Guerra del Ejército (ESGE)	0	0	0	0
Universidad Nacional de Trujillo (UNT)	1	1	0	0
Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)	1	0	0	0
Universidad Nacional de San Martín (UNSM)	0	0	0	0
	10	8	11	6
Total	18		17	

Tabla 1 – Campos de conocimiento abordados en las tesis sobre el BL en las universidades peruanas

Sobre la base de las denominaciones donde se sitúan los aspectos metodológicos de las investigaciones revisadas, se reconocen los componentes o elementos constitutivos.

		Enfoque de investigación			Total
		Cualitativo	Cuantitativo	Mixto	
Titulación obtenida	Doctorado	1	11	0	12
	Maestría	1	12	1	14
	Especialización	0	2	0	2
	Licenciatura	1	6	0	7
Total		3	31	1	35

Tabla 2 – Enfoques de investigación mencionados en los informes de tesis sobre en el BL en las universidades peruanas

El enfoque de investigación predominante es el cuantitativo (31), básicamente, en los estudios de postgrado (maestría y doctorado); seguido del enfoque cualitativo (3), 1 en doctorado y 1 en maestría; y solo una investigación con enfoque mixto, en maestría. La hegemonía del enfoque cuantitativo indica que la comprobación de los resultados de la investigación se basa en mediciones estadísticas.

		Titulación obtenida				Total
		Doctorado	Maestría	Especialización	Licenciatura	
Diseños de investigación	Correlacional	2	6	1	0	9
	Cuasiexperimental	8	1	0	2	11
	Descriptiva	2	5	0	4	11
	Explicativa	0	1	0	0	1
	Pre-experimental	0	1	1	1	3
Total		12	14	2	7	35

Tabla 3 – Diseños de investigación considerados en los informes de tesis sobre en el BL en las universidades peruanas

Los diseños de investigación más considerados para el desarrollo de las investigaciones sobre el BL, están representados por los diseños cuasiexperimentales (11) y descriptivos (11). Casi con la misma importancia los diseños correlacionales (9), y luego los pre-experimentales (3). En términos generales, los diseños que presuponen la manipulación de variables (pre y cuasiexperimental) son los que priman. En este tipo de diseños, el tratamiento estadístico asume la consideración de una prueba de hipótesis estadística para la comprobación.

	Titulación obtenida				Total
	Doctorado	Maestría	Especialización	Licenciatura	
Directivos de instituciones educativas	0	1	0	0	1
Docentes de educación básica	1	0	0	2	3
Docentes universitarios	1	0	0	0	1
Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	0	0	1	0	1
Estudiantes de institutos tecnológico	0	1	0	0	1
Estudiantes de secundaria regular	3	0	0	0	3
Estudiantes de secundaria vespertina	0	0	0	2	2
Textos autoinstructivos universitarios	0	1	0	0	1
Universitarios de posgrado	1	0	0	2	3
Universitarios de pregrado	6	11	1	1	19
Total	12	14	14	7	35

Tabla 4 – Sujetos de estudios considerados en los informes de tesis sobre en el BL en las universidades peruanas

Los sujetos de estudio más ampliamente considerados en los informes de tesis sobre el BL son los universitarios de pregrado (en 19 investigaciones) y, fundamentalmente, en estudios de posgrado. Luego siguen, en investigaciones doctorales, los estudiantes de licenciatura (6), los estudiantes de secundaria regular (3), los universitarios de posgrado (1), los docentes de educación básica (1) y docentes universitarios (1). Un aspecto considerable de las investigaciones es su interés por abarcar a diferentes grupos estudiantiles (de secundaria vespertina, de institutos tecnológicos, con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de otros objetos de estudio, como los Textos autoinstructivos universitarios, representados en una investigación documental, de carácter cualitativo.

En cuanto a la selección de los sujetos de investigación (muestra), se opta por igual, es decir, el tipo de muestreo corresponde al probabilístico (17) e intencional (17). En solo un estudio no se menciona el tipo de muestreo seguido.

La representación gráfica permite reconocer como técnica predominante de la recolección de información a la encuesta (31 estudios lo utilizaron), presentados ampliamente en las investigaciones sobre el BL, y principalmente a nivel de posgrado (12 de maestría, 11 de doctorado y 2 de especialización), como técnica aplicable al enfoque de estudios cuantitativos. Las otras técnicas son mínimamente consideradas, y pertenecen a los

estudios de naturaleza cualitativa. De ellas, resalta la observación y la entrevista, que es referida escasamente en estudios cuantitativos y mixtos.

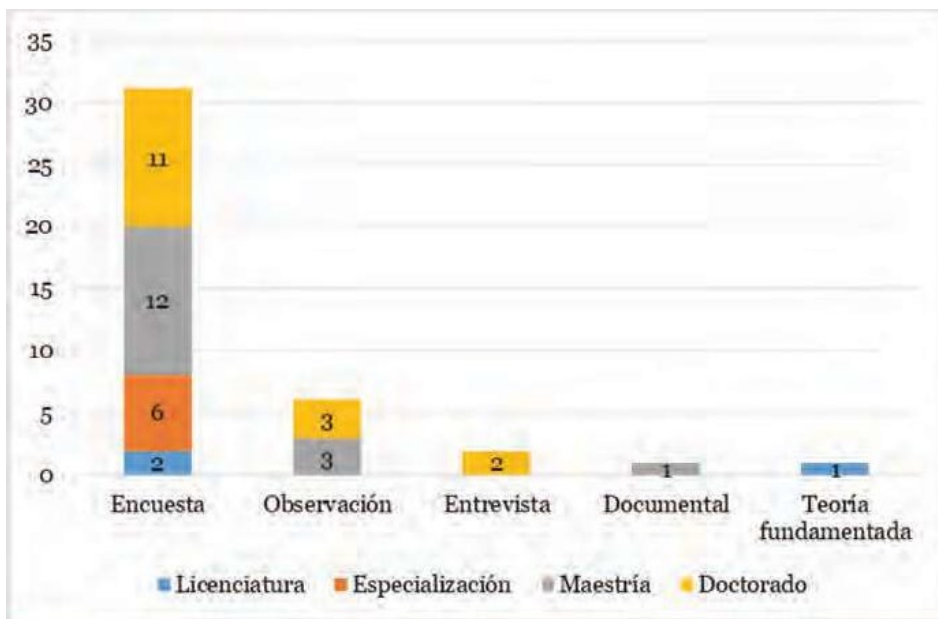


Figura 3 – Técnicas de recolección de información utilizadas en las tesis sobre BL en las universidades peruanas

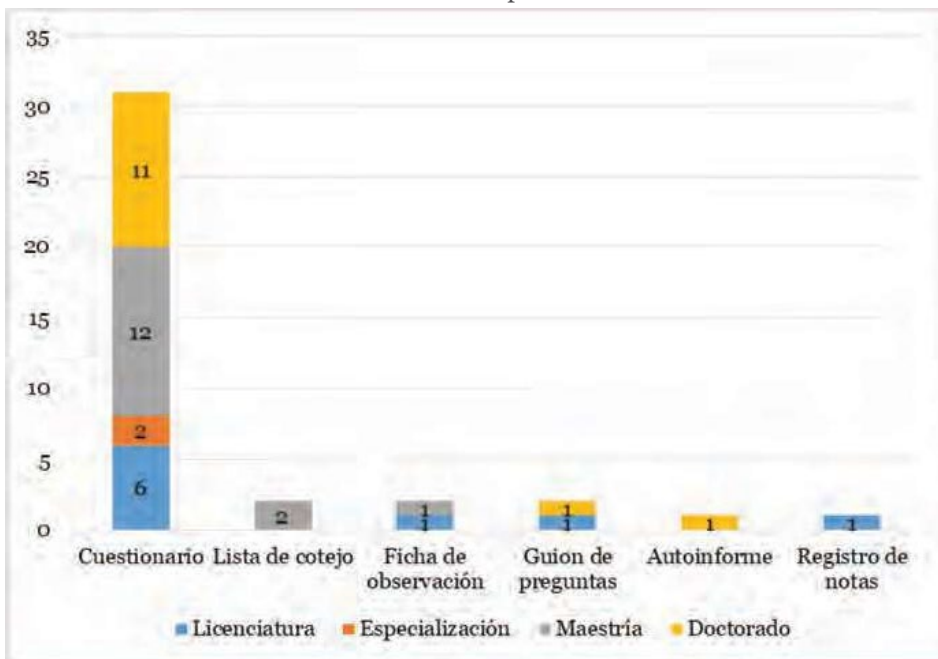


Figura 4 – Instrumentos de medición utilizados en las tesis sobre el BL en las universidades peruanas

Una situación semejante se presenta nivel de los instrumentos de medición, dada la prevalencia de las investigaciones con enfoque cuantitativo.

El cuestionario constituye el instrumento de recolección de datos asociado a la técnica de la encuesta, de ahí la prevalencia (31). El instrumento en mención, es utilizado a nivel de todas las titulaciones, más ampliamente en el posgrado. Los otros instrumentos son escasamente considerados en las investigaciones sobre el BL, algunos en estudios mixtos y, otros, en los cualitativos.

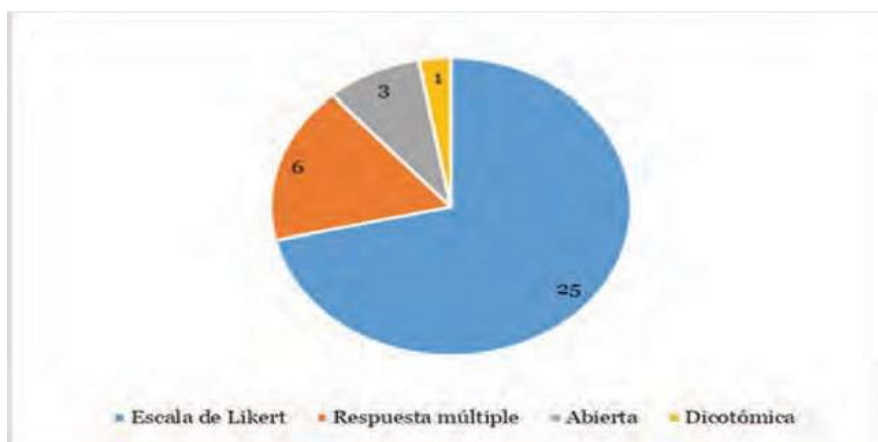


Figura 5 – Tipos de cuestionarios utilizados en las tesis sobre el BL en las universidades peruanas

La escala de Likert sirve de soporte al tipo de cuestionario de mayor uso en las investigaciones sobre el BL, en menor medida, los de respuesta múltiple (6) y de respuesta abierta (3). Del total de cuestionarios, 32 son elaborados y validados por los mismos autores, 2 son estandarizados y 1 adaptado. Un aspecto que evidencia el carácter contextual de la recolección y medición de la información.

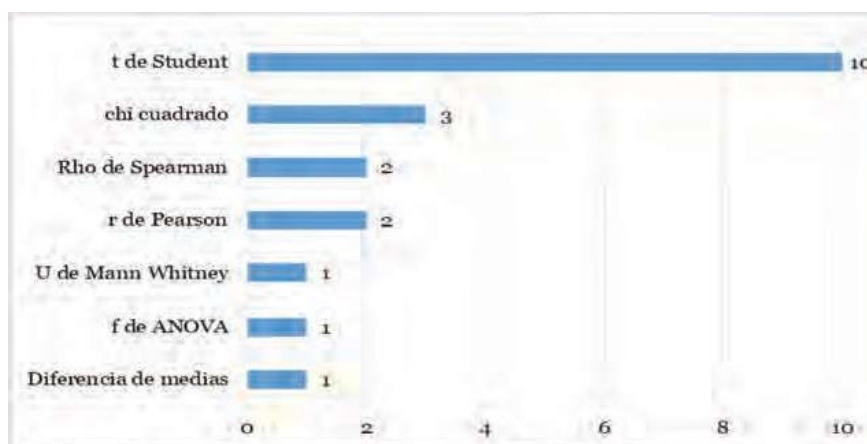


Figura 6 – Pruebas de hipótesis utilizadas en las tesis sobre BL en las universidades peruanas

Considerando los tratamientos estadísticos seguidos en el análisis de los resultados de los estudios de enfoque cuantitativo, fundamentalmente en la comprobación de la hipótesis. Las pruebas paramétricas que los autores realizaron para el análisis inferencial, de acuerdo a la frecuencia de uso son: la t de student (10), r de Pearson (2), U de Mann Whitney (1), f de ANOVA (1) y diferencia de medias (1). Para las pruebas no paramétricas, se asumió la chi-cuadrado (3), seguida de la rho de Spearman (2).

4. Conclusiones

Las investigaciones sobre el BL que se desarrollaron en Perú, a nivel de las universidades, entre el 2007 y 2018, revelan su emergente presencia, primordialmente para la obtención de titulaciones de posgrado. Tales investigaciones están distribuidos sin mayores diferencias entre las universidades públicas y privadas, y a lo largo del territorio nacional. Abordan en sus estudios aspectos relacionados con el rendimiento académico de las diversas disciplinas, así como en el desarrollo de diversas habilidades.

En la revisión de las orientaciones metodológicas empleadas en las investigaciones sobre el BL prevalecen determinados componentes metodológicos. El enfoque de investigación predominante es el cuantitativo, y mayoritariamente a través de diseños de investigación donde se manipulan variables (Cuasiexperimental, con grupo de control y pre-experimental, sin grupo de control), seguido de diseños descriptivos y correlacionales. Dichos resultados difieren de lo encontrado por Islas (2014), en su acercamiento al estado del conocimiento sobre el BL en Iberoamérica, donde resaltan la primacía de los estudios documentales, una situación no presentada en Perú, dado la amplia participación de estudios de carácter empírico, de enfoque cuantitativo y de diseño experimental y correlacional. De otro lado, este estudio coincide con la apreciación de Islas (2014), sobre la limitada recurrencia a los enfoques cualitativos y mixtos.

Los sujetos implicados en el estudio, es decir, la muestra de la investigación, en las investigaciones realizadas sobre el BL en las universidades peruanas es pródigamente variada, abarca estudiantes de secundaria (regular y vespertina), universitarios (pregrado y posgrado), docentes y directivos del área de educación, y hasta estudiantes con NEE. Esta diversidad de sujetos involucrados representa un conjunto de experiencias que convergen en la modalidad y que exigen una continua y rápido reajuste de recursos y materiales, así como de renovadas formas de interacción didáctica que flexibilicen los tiempos (Heinze y Procter, 2004). Este proceso demanda abordajes singulares, no solo en razón a las características del sujeto de atención, sino también a las condiciones culturales y socioeconómicas, en un entorno donde precisan de estrategias de regulación emocional para afrontar la gestión de su aprendizaje (Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega, 2008).

Las técnicas e instrumentos empleados en las investigaciones sobre el BL, dado el enfoque cuantitativo predominante, está compuesta por las encuestas y cuestionarios, aplicados tanto a investigaciones de pregrado y posgrado. Dentro de los tipos de cuestionarios prevalecen los configurados en base a la escala de Likert. Y dado su carácter, recurren a técnicas estadísticas para la comprobación de las hipótesis, donde predominan las pruebas referidas a distribuciones paramétricas, es decir, a las que presentan condiciones de normalidad estadística.

La hegemonía de los estudios cuantitativos –a decir Alvira (1983) y Sarduy (2006)- en el BL, aportan a la explicación de carácter causal sobre la clasificación y descripción de los datos, situación que hace necesaria la búsqueda de la comprensión, desde las investigaciones de enfoque cualitativo, que exigen el reconocimiento de las múltiples realidades e interpretaciones. Resaltan también, sobre la insistencia de la medición como único parámetro de efectividad, en base a técnicas psicométricas y sociometrías y, obvian la singularidad de los procesos y su naturaleza evolutiva; cuestionan, igualmente, la prevalencia simplificadora del enfoque cuantitativo en el abordaje de la realidad, al soslayar la interactividad de los contextos estructurales y situacionales.

Ante a las situaciones descritas, de desbalance investigativo, marcado por la primacía del enfoque cuantitativo, cabe asumir una combinación epistemológica y metodológica para un conocimiento profundo sobre el acontecer del BL, dada la particularidad de los sujetos y los contextos donde se desarrollan las experiencias. Esta es una tarea pendiente, que invita a rediseñar estudios que remitan a los variados contextos subjetivos y territoriales.

Referencias

- Aguaded, I., y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, (22), 53–76.
- Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33–56. doi:10.5944/ried.21.1.18842
- Cabero Almenara, J., y Marín-Díaz, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 57–74. doi:10.5944/ried.21.1.18719
- Chen, W., & Yao, A. (2016). An Empirical Evaluation of Critical Factors Influencing Learner Satisfaction in Blended Learning: A Pilot Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1667–1671. doi:10.13189/ujer.2016.040719
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9–22. doi:10.5944/ried.21.1.19683
- García-Aretio, L., y Ruíz, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22(1), 141-162.
- García-Peñalvo, F. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 6–12. doi: 10.14201/eks2015161119144
- García-Peñalvo, F. y Ramírez Montoya, M. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *RED Revista de Educación a Distancia*, (52). doi:10.6018/red/52/1

- Garrison, D., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- González, K., Padilla, J. y Rincón, D. (2011). Fundamentos conceptuales para la evaluación del docente en contextos b-learning. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 220–243. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/336/645>
- Güzer, B., & Caner (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literatura. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596–4603.
- Heinze, A., & Procter, C. (2004). Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Enviroment, September, University of Salford, UK. Recuperado de: <http://usir.salford.ac.uk/1658/>
- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Islas, C. (2014). El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 6(1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/500>
- Margulieux, I., McCracker, W., & Catrambone, R. (2016). A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning. *Educational Research Review*, 19, 104–118. doi:10.1016/j.edurev.2016.07.001
- Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth, USA: Cengage Learning.
- Morrison, G. & Ross, S. (2014). Research-based instructional perspectives. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* , (pp. 31-38). New York: Springer.
- Osguthorpe, R., & Graham, C. (2003). Blending learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–233.
- Rebollo, M^a, García, R., Barragán, R., Buzón, O., y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 14(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm
- Ruíz, C. (2008). El blended learning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado. *Investigación y postgrado*, 23(1), 11–36.
- Sarduy, Y. (2006). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_3_07/spu20207.htm

- Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse Education Today*, 32(4), 464–468.
- Touron, J. (2015). ¿Qué dice la investigación sobre el Blended Learning? Recuperado de <https://www.javiertouron.es/que-dice-la-investigacion-sobre-e/>
- Turpo-Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *RED Revista de Educación a Distancia*, (39). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/234261>
- Turpo-Gebera, O. y Hurtado-Mazeyra, A. (2019). Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. En prensa.
- Turpo-Gebera, O., y Hernández-Serrano, M. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning, en Martín-García, V. (coord.). *Blended learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio* (pp. 101-119). Madrid: Síntesis.
- Wu, J., Tennyson, R., & Hsia, T. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, (55), 155–164. doi:10.1016/j.compedu.2009.12.012
- Yeh, Y., Huang, L., & Yeh, Y. (2011). Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction. *Computers & Education*, 56(1), 146–156.
- Yen, J., & Lee, C. (2011). Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment. *Computers & Education*, 56(1), 138–145.

La investigación universitaria sobre el *blended learning* en Perú: campos de conocimiento y tendencias metodológicas

University Research on Blended Learning in Peru: Fields of Knowledge and Methodological Trends

Osbaldo Turpo-Gebera

Universidad de San Martín, Perú

oturpog@usmp.pe

 <http://orcid.org/0000-0003-2199-561X>


D01: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40743>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184037>

Milagros Gonzales-Miñán

Universidad de San Martín de Porres, Perú

mgonzalesml@usmp.pe

 <http://orcid.org/0000-0003-2529-0174>

Francisco García-Peñalvo

Universidad de Salamanca, España

fgarcia@usal.es

 <http://orcid.org/0000-0001-9987-5584>

Fernando Pari-Tito

Universidad Nacional de San Agustín, Perú

fpari@unsa.edu.pe

 <http://orcid.org/0000-0002-1429-544X>

Recepción: 26 Marzo 2020

Aprobación: 21 Julio 2020

RESUMEN:

El aprendizaje semipresencial (*blended learning*), como modalidad *normalizada*, presupone nuevas vinculaciones con los espacios y sujetos educativos, tornándose en objeto de investigación y conocimiento. El presente estudio recupera del Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI) 45 informes de tesis de pregrado y posgrado sustentados en las universidades peruanas. Con los informes se establecieron los campos de conocimiento y orientaciones metodológicas predominantes. Los resultados revelan una mayor concentración investigativa de estudios a nivel de postgrado, una creciente evolución productiva en el último quinquenio, así como intereses de desarrollo compartidos entre universidades públicas y privadas. Un aspecto significativo de su producción científica está determinado por la centralidad del conocimiento, más a nivel de las universidades de la capital que de provincias. También se evidencia la priorización de ciertos dominios investigativos, sobre todo, de lo cognitivo sobre lo procedimental y actitudinal, de lo individual sobre lo colectivo, y de los contenidos disciplinares sobre los transversales. A nivel de los diseños metodológicos, los estudios analizados revelan preferencias, de diseños experimentales y correlacionales sobre los descriptivos, así como la recurrencia a una variedad de sujetos de estudio, no solo de estudiantes, sino, también, de directivos y docentes. Resalta, asimismo, el predominio de los cuestionarios basados en la escala de Likert para la recolección de la información, y, básicamente, elaborado por los autores y autoras; así como un énfasis en pruebas paramétricas para la comprobación de las hipótesis.

PALABRAS CLAVE: Blended Learning, Aprendizaje semipresencial, Tendencias metodológicas, Campos de conocimiento, Tesis universitarias.

ABSTRACT:

Blended learning, which has become a *normalized* mode of teaching, entails new links with educational surroundings and subjects, becoming, in itself, a topic of research and knowledge. This study looks at forty-five undergraduate and graduate student thesis abstracts by students who graduated from universities in Peru and which are archived at the Peruvian Registry for Research Papers (RENAT). Results purport to more thesis executed at the graduate level, particularly in the past five years. There is also evidence

of shared research intereses between public and private universities. Research on the scientific attributes of BL and the focus on knowledge is more prevalent at universities in Lima, the capital, rather than in provincial areas. In addition, certain research areas were prioritized, such as cognitive studies over procedural and attitudinal; the individual versus the collective whole and disciplinary subject versus cross-cutting. The methodology design, the analyzed theses reveal a penchant towards experimental and correlational designs for descriptive studies on a broad variety of study subjects. This was prevalent not only for students but for school administrators and teachers with a predominance of Likert scale - based questionnaires for data collection prepared by the authors themselves with an emphasis on parametric tests for hypothesis testing.

KEYWORDS: Blended Learning, Methodological Trends, Knowledge Fields, University Thesis Repares.

INTRODUCCIÓN

La emergencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha supuesto cambios y renovaciones en los procesos educativos, al adaptarlos a las necesidades y demandas de los usuarios (Bonk, 2009). En esa orientación, la modalidad *Blended Learning* (BL) se instituye como una formación *normalizada*, que va más allá de la sola combinación de espacios formativos (presencialidad y virtualidad), tendiendo a la integración de las estrategias educativas (Aguaded y Cabero, 2013; Turpo y Hernández, 2014) y a una continuidad envolvente de procesos y recursos formativos (Margulies, McCracker y Catrambone, 2016; Osguthorpe y Graham, 2003). Propiamente, el BL avanza hacia una presencia liberada de la dicotomía presencial y en línea (García, 2005), y a una inevitable convergencia pedagógica y tecnológica (García, 2018).

El BL está posibilitando un mayor acceso a la educación, dada su incorporación e implementación, incrementando, de ese modo, las oportunidades para aprender más profunda y significativamente (Porter, Graham, Spring, y Welch, 2014; Garrison y Kanuka, 2004). La modalidad contribuye intensamente a una mayor interactividad a partir de una profunda implicación tutorial, así como de una intensiva gestión de la tecnología o la capacidad de agencia, entre otros factores (Sembiring, 2018). En conjunto, dichos componentes expresan el potencial de logros efectivos como estrategia institucional (Porter, Graham, Bodily, y Sandberg, 2016; Kenney, y Newcombe, 2011), básicamente, un incremento sustancial en la comprensión, interacción y participación de los agentes y sujetos educativos.

El BL integra las experiencias del aprendizaje convencional o *face to face* con el aprendizaje en línea o *e-learning* (Bonk y Graham, 2012; Turpo, 2010; Turpo, 2015). La modalidad cambia las formas de aprender y/o construir conocimientos, dada la disolución de las fronteras espacio-temporales y la maleabilidad de los canales de formación, generando una conveniente *rentabilidad* pedagógica (Graham, 2006; Reynard, 2007). Esencialmente, según Centeno, González, López y Mateos (2016) y Olejarczuk (2014), el BL activa los flujos comunicacionales, revitalizando los vínculos significativos de la colaboración mediada por la tecnología, representando una incitante posibilidad para alcanzar las competencias que consientan superar progresivamente los desafíos sociales.

En la actualidad, el BL en Perú configura un espacio concreto de conocimiento (Turpo y Hurtado, 2019; Turpo y García, 2019), cuyo develamiento implica un estudio de sus campos de intervención, así como de las tendencias metodológicas subyacentes. La exploración metódica de su evolución involucra registrar sus progresos y ajustes, los factores relevantes, etc., reconociendo las configuraciones dominantes, y crecimiento y proyecciones. De esa manera, se explicitan los desafíos de la productividad científica, consintiendo la comprensión de sus matices característicos (Siemens, Gasevié, y Dawson, 2015). Abordar la investigación comprende revelar los efectos del entorno en su determinación, así como hacer evidente las tendencias (De Filippo y Fernández, 2002), los intereses investigativos, los enfoques y los espacios de oportunidad y hallazgos más destacables (Duarte, Guzmán y Yot, 2018).

El análisis de la producción científica sobre el BL en las universidades peruanas resulta de interés, dada la ausencia de investigaciones que den cuenta del estado de la cuestión. En esa intención, se trata de mostrar sus avances, dificultades y perspectivas. Asimismo, identificar líneas temáticas de investigación

para la continuidad y sostenibilidad de futuros estudios. De ese modo, se podrá determinar escenarios y condiciones más plausibles para el intercambio formativo entre sujetos y agentes involucrados en esta modalidad. Contar con una revisión actualizada de la literatura sobre el devenir del BL, contribuirá a evaluar y considerar, pertinente y oportunamente, intervenciones terno-pedagógicas fundadas en evidencias científicas y apropiadas a la realidad nacional. En concreto, el estudio proveerá información sobre los campos de conocimiento y las orientaciones metodológicas predominantes en las investigaciones universitarias sobre el BL, acercándonos a su comprensión.

MÉTODO

El acercamiento a las experiencias concretadas por las investigaciones implica recurrir a la revisión sistemática de las tesis universitarias sobre la modalidad BL sustentadas en las universidades peruanas. Un proceso que va más allá de determinar solo la productividad, sino que involucra también un análisis de su desempeño como campo de conocimiento dentro de una comunidad académica (Oyarzun, 2008) y de su devenir como campo de investigación. Siguiendo a Bourdieu (1987), se trata de reconocer las relaciones que definen su producción científica, propiamente, los posicionamientos del poder académico y de investigación a partir de reglas o tendencias que legitiman su conformación en el tiempo y los contextos en los cuales se desarrolla.

El reconocimiento y análisis de la producción científica sobre el BL se inicia con la definición de los criterios de inclusión para la recuperación de las tesis universitarias del Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI), siendo estos:

- Términos de búsqueda de información: Blended Learning y semipresencial.
- Temporalidad de los informes de tesis (de pregrado y postgrado): 2008-2019 (marzo).
- Acceso no restringido a los informes de tesis.
- Informes de tesis de naturaleza empírica.

Se consideró como criterios de exclusión:

- Informes de planes de mejora/negocio/innovación/ensayos (no tesis).

La secuencia de análisis que llevó a la determinación de la muestra de estudio que se incluye en la Figura 1.

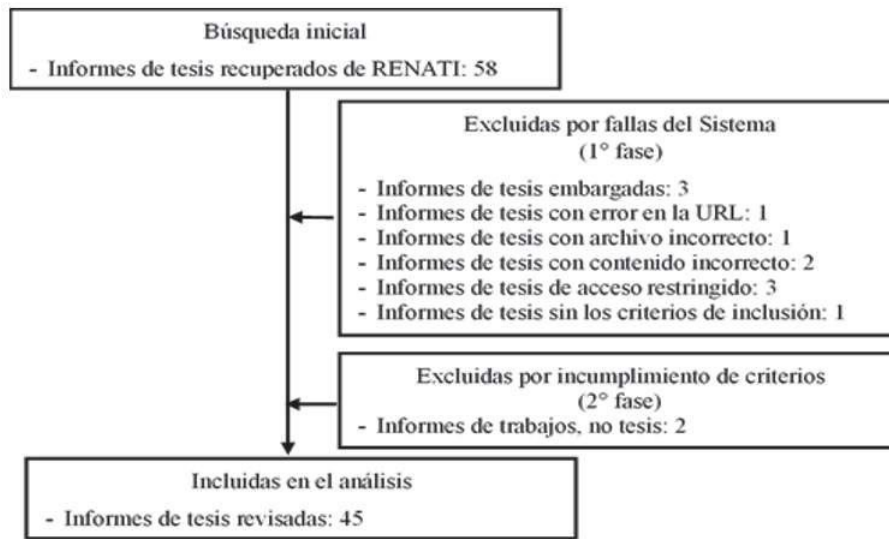


FIGURA 1
Secuencia de determinación de la muestra de estudio
Fuente: elaboración propia

Finalmente, fueron 45 los informes de tesis seleccionados, y posteriormente analizados.

RESULTADOS

El análisis elaborado a partir de las tesis seleccionadas (Tabla 1) se representa en la Figura 2, desde la comparación y contraste de los datos ordenados (Okoli y Schabram, 2010), evidenciando los campos de conocimiento y las tendencias metodológicas.

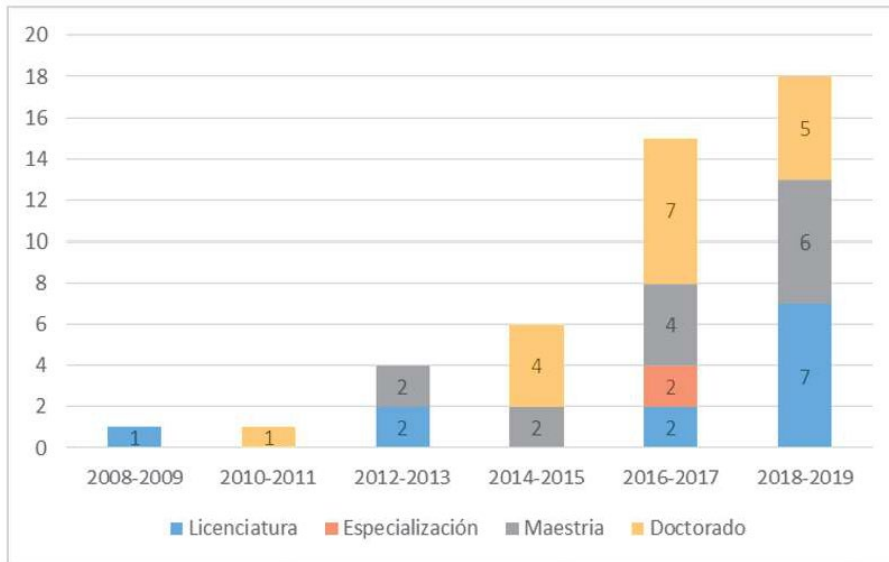


FIGURA2
Evolución de la producción científica en el BL en Perú (2008-2019)
Fuente: elaboración propia

La producción científica de las tesis sobre el BL se concentra en los estudios de posgrado (Maestría y Doctorado): 31 de las 45 (69%) lo evidencian. Los dos últimos bienios (2016-2019) patentizan su creciente

interés investigativo, señalando su "impacto positivo y ajustabilidad al entorno donde se desarrolle [...], resaltándola como eficaz y productiva" (González, Perdomo, y Pascuas, 2017, p. 151).

CAMPOS DE CONOCIMIENTO SOBRE EL **BL** ABORDADOS EN LAS TESIS UNIVERSITARIAS

Los énfasis investigativos de los estudios sobre el BL exhiben las concentraciones o agrupaciones de su campo de conocimiento y de sus aplicaciones en el ámbito educativo.

TABLA 1
Evolución temporal de los campos de conocimiento sobre el BL

Campos de conocimiento	Sub-campos de conocimiento	2008-2011	2010-2011	2012-2015	2016-2019	Total
Docencia universitaria	Desarrollo de capacidades		1	2		3
	Desempeño docente			2	3	5
	Enseñanza de la comunicación	1		1	2	4
	Enseñanza de la estomatología			2	2	4
	Enseñanza de la física				1	1
	Enseñanza de la tecnología			1	2	3
	Enseñanza de la matemática			1		1
	Enseñanza del inglés			1	3	4
	Formación personal				2	2
	Gestión del aprendizaje		1		2	3
	Educación básica	Calidad educativa				1
Desempeño docente					2	2
Enseñanza de la comunicación				1	1	2
Enseñanza del inglés					1	1
Educación tecnológica	Enseñanza de la matemática			1	1	2
	Desempeño docente				1	1
Formación continua	Gestión del aprendizaje				1	1
	Desempeño docente			3	1	4
	Teletrabajo				1	1
Total		1	2	15	27	45

Fuente: elaboración propia

La producción científica sobre el BL se agrupa alrededor de cuatro campos o áreas de conocimiento, definidos alrededor de los niveles formativos (Tabla 1). Los subcampos que los conforman expresan particularidades que resaltan su evolución. Del total de investigaciones universitarias, el 67% (30 de 45) gira

en torno a la docencia universitaria. En menor término se encuentran, como objeto de estudio predominante o campo hegemónico de conocimiento, el resto de niveles formativos. El énfasis asignado a las experiencias universitarias muestra la orientación de los sujetos que investigan sobre el BL, así como hacen explícita sus tendencias de desarrollo (Turpo y Hurtado, 2019).

Los estudios sobre el BL en las universidades peruanas grafican los campos de intervención educativa, básicamente, del énfasis formativo en contenidos disciplinares (orientados a una sola disciplina académica) y contenidos transversales (orientados al entrecruce entre varias disciplinas), como se aprecia en la Tabla 2.

TABLA2
Orientación temática en los campos de conocimiento sobre el BL

Campos	Subcampos	Universidad	Escuela	Instituto	Formación continua	Sub Total
Docencia en contenidos disciplinares						
Letras	Enseñanza de la comunicación	2				2
	Enseñanza del inglés	4				4
Ciencias	Enseñanza de la matemática	1				1
	Enseñanza de la estomatología	4				4
	Enseñanza de la física	1				1
	Enseñanza de la tecnología	3				3
Subtotal		15	0	0	0	15
Docencia en contenidos transversales						
Habilidades laborales	Calidad educativa	2	1			3
	Desarrollo de capacidades	4				4
	Desempeño docente	4	2	2	4	12
	Teletrabajo				1	1
Habilidades personales	Formación personal	2	1			3
	Aprendizaje emocional	3	1		1	5
	Factores críticos	1		1		2
Subtotal		16	5	3	6	30
Total		31	5	3	6	45

Fuente: elaboración propia

Los estudios sobre la docencia de determinados contenidos transversales convoca un mayor interés investigativo, 67% (30 de 45), situándose como campo de conocimiento preponderante para la formación universitaria. En la enseñanza de los contenidos disciplinares sobresale el énfasis en la docencia de asignaturas de ciencias (9 de 15). Esta diversidad distributiva de campos y subcampos expresa las múltiples posibilidades de aplicación del BL como modalidad formativa, por cuanto, no excluye campos de saber, contrariamente, asume la variedad de manifestaciones de conocimiento, y de su distribución en los diferentes niveles formativos (Heinze, y Procter, 2004; Turpo, 2010).

Las intervenciones didácticas abordadas en los estudios sobre el BL buscan fortalecer habilidades que trascienden el dominio disciplinar, a fin de asegurar una mayor comprensión y, por ende, el desarrollo de

habilidades integradas (Sánchez, 2012) para la formación profesional y sus repercusiones a nivel práctico (Duarte, et al., 2018). De ese modo, se hace evidente su presencia social e institucional.

TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL BL

En las tesis analizadas se encontró una diversidad de términos que remiten a las metodologías abordadas (Metodología, Marco metodológico, Diseño metodológico, Metodología de la investigación, Método, Medios y materiales, Método, Técnica e Instrumentos y Marco operativo de la investigación) en el estudio del BL. Tales denominaciones conforman los capítulos II, III o IV de los informes; y en pocos casos, de los anexos de las tesis revisadas. Sobre la base de tales denominaciones se reconocen los aspectos metodológicos desde los componentes o elementos constitutivos. Como muestra la Tabla 3, la orientación investigativa dominante en los estudios sobre el BL en las tesis universitarias está en el enfoque cuantitativo, 82% (37 de 45). Este enfoque es ampliamente considerado en los informes de postgrado (31 de 45). El resto de los enfoques de investigación es subvaluado o menospreciado como tendencia metodológica.

TABLA 3
Enfoques de investigación en las tesis sobre el BL en las universidades peruanas

Titulación	Enfoque de investigación			Total
	Cuantitativo	Cualitativo	Mixto	
Doctorado	15	1	1	17
Maestría	13	1		14
Especialización	2			2
Licenciatura	7	5		12
Total	37	7	1	45

Fuente: elaboración propia

La preponderancia del enfoque cuantitativo, revelada en la Tabla 3, indica la presencia de diseños basados en la comprobación de los resultados de la investigación mediante mediciones estadísticas, un aspecto revelador de los énfasis investigativos predominantes en las universidades peruanas (Turpo y García, 2019). La tendencia del enfoque cuantitativo en las investigaciones de las universidades peruanas es revelada también en un estudio reciente de Díaz y Sime (2019), al analizar los estudios de doctorado en educación en Perú.

TABLA 4
Diseños de investigación de las tesis sobre el BL en las universidades peruanas

Diseños de investigación	Titulación obtenida				
	Doctorado	Maestría	Especialización	Licenciatura	Total
Correlacional	5	6	1	2	14
Cuasiexperimental	8	3		2	13
Descriptivo	3	3		4	10
Explicativo	1	1		3	5
Pre-experimental	1	1	1		3
Total	18	14	2	11	45

Fuente: elaboración propia

Los diseños de investigación que priman (véase la Tabla 4) responden a estudios que implican la manipulación de variables (cuasi y pre-experimentales): 16 de 45 (36%) se inscriben en la dinámica de provocación del fenómeno. Un proceso instituido desde el BL, como variable independiente, cuyos efectos

se miden en los resultados, a través de la comparación. Para Campbell y Stanley (1967), permiten así, "verificar los cambios educacionales y el único modo de establecer una tradición acumulativa en la cual puedan introducirse cambios sin peligro de que ocurra un caprichoso descarte de la antigua sabiduría a favor de novedades inferiores" (p. 172). Los diseños que siguen en orden de priorización están dados por los diseños correlacionales (31%), descriptivos (22%), y explicativos (11 %). En términos generales, los diseños cuantitativos asumen la prueba de hipótesis estadística para la comprobación de sus efectos.

TABLA5
Los sujetos de estudio en las tesis sobre el BL en las universidades peruanas

Sujetos de estudio	Titulación obtenida				Total
	Doctorado	Maestría	Especialización	Licenciatura	
Directivos de IIEE	2	1		1	4
Docentes de educación básica	1	1		2	4
Docentes universitarios	1				1
Estudiantes con NEE			1		1
Estudiantes de tecnológicos	1	1			2
Estudiantes de secundaria	3			2	5
Textos autoinstructivos		1			1
Universitarios de posgrado	3			2	5
Universitarios de pregrado	6	10	1	1	18
Total	18	14	2	11	45

Fuente: elaboración propia

En los abordajes metodológicos de las investigaciones sobre el BL en las universidades peruanas, como se observa en la Tabla 5, participa una diversidad de sujetos como parte del estudio. El grupo de sujetos predominante son estudiantes universitarios, fundamentalmente de pregrado, que participan en 18 de las 45 investigaciones (40%). Otro sector de sujetos de estudio está dado por estudiantes de secundaria, así como de directivos y docentes de educación básica. En esencia, se considera tan solo a sujetos de la educación formal o escolarizada, mas no a los de educación no formal o alternativa. Este último grupo de sujetos es el de mayor atención de otros contextos formativos, dada las características de los procesos sociales y educativos en los que participan (Porter et al., 2014).

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, las figuras siguientes (Figura 3 y Figura 4) resumen las preferencias consideradas en las investigaciones sobre el BL.

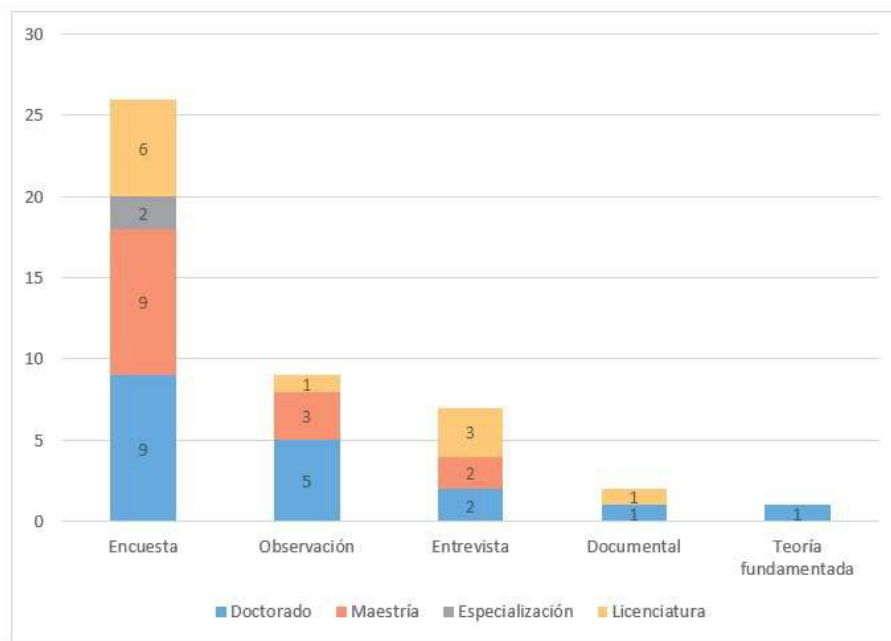


FIGURA 3
Técnicas de recolección de información preferidas en las tesis sobre BL
Fuente: elaboración propia

La técnica predominante en la recolección de la información en las investigaciones sobre el BL es la encuesta, utilizada en 26 de 45 estudios (58%), prioritariamente, en tesis de postgrado (maestría y doctorado). La priorización de las encuestas evidencia el énfasis de las investigaciones basadas en enfoques cuantitativos (Turpo y García, 2019). Son preferidas también, la observación y la entrevista, y en menor grado, las técnicas relacionadas con las investigaciones cualitativas.

En torno a los instrumentos de recolección de datos, se presentan propensiones a su uso, básicamente, en razón a las técnicas priorizadas (véase la Figura 4).

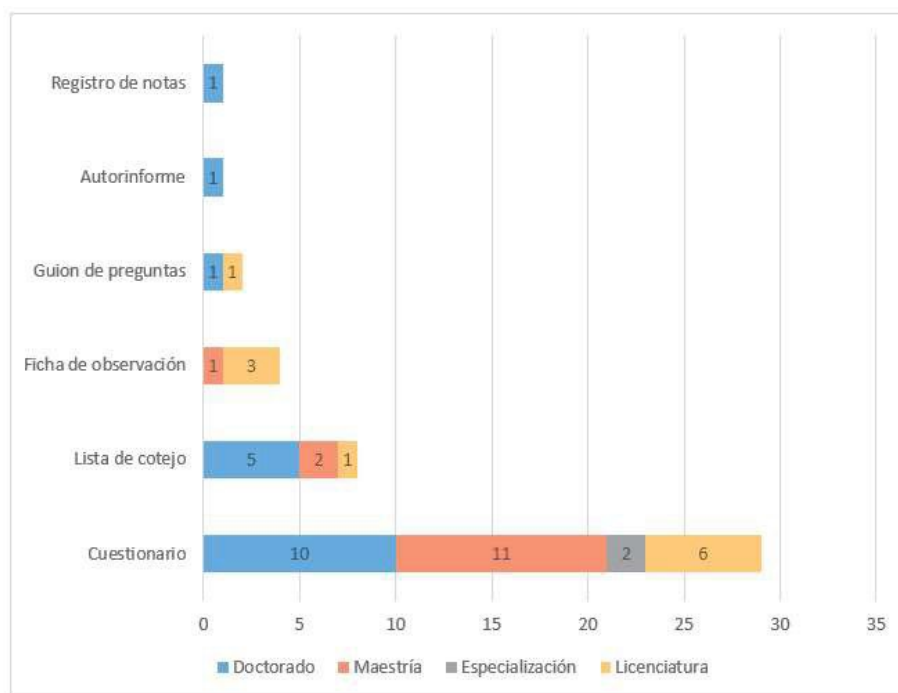


FIGURA 4.
Instrumentos de recolección de datos preferidos en las tesis sobre BL
Fuente: elaboración propia

Por la prevalencia de los diseños cuantitativos en las investigaciones sobre el BL, la encuesta se constituye en la técnica de recolección de información de uso prioritario. La utilización de la encuesta permite la obtención de información, de modo económico, y en grandes volúmenes, facilitando el procesamiento e interpretaciones, de forma más rápida y eficaz. Para García (1993), la encuesta permite contar con una muestra representativa de la población, y a partir de ahí, explicar una serie de características. El instrumento priorizado en las encuestas es el cuestionario, dado que responde plenamente a dichas intenciones: 28 de 45 investigaciones (62 %) expresan su uso. El resto de instrumentos son menos utilizados, evidenciando la escasa importancia que se asigna a los otros diseños de investigación.

CONCLUSIONES

El análisis de las orientaciones teóricas y las tendencias metodológicas sobre el BL de las tesis universitarias sustentadas en Perú, han permitido su identificación como campo de estudio emergente, posibilitando el logro de los objetivos del estudio. Los resultados evidencian las áreas de conocimiento abordadas, así como las orientaciones metodológicas enfatizadas. Las ausencias y hegemonías patentizadas resumen la evolución de la modalidad, tanto temporal como formativa, las particularidades temáticas que la definen, así como, los enfoques y diseños de investigación, los sujetos y técnicas e instrumentos que los investigadores universitarios privilegian.

El estudio sobre el BL evidencia las concentraciones de estudios producidos en determinados contextos, así como su evolución temporal. Sobre esto último, se aprecia en los últimos años un creciente interés investigativo en las universidades peruanas, más a nivel de investigaciones de postgrado que en el de pregrado. Esta diferenciación revela no solo la adopción y *normalización* de la modalidad, sino también de su reconocimiento como una oportunidad para seguir formándose (Porter et al., 2014; Garrison y Kanuka, 2004). Desde esa perspectiva, el BL guarda consonancia con las demandas sociales y educativas,

aunque presenta un uso distante en aspectos tecnológicos de otras latitudes; más se avanza a una progresiva aproximación.

La identificación de los campos de conocimientos del BL desvelados por las investigaciones universitarias muestra los énfasis de uso, básicamente, para la formación reglada, y prioritariamente, de carácter universitario, y en campos disciplinares y transversales, tratados con amplia significatividad. De ese modo, resaltan la diversidad de contextos formativos, aunque cada escenario evidencia la peculiaridad de los matices que marcan su decurso (Siemens et al., 2015). Las experiencias analizadas se centran especialmente en la formación autónoma para la inserción en el mundo profesional (Centeno et al., 2016; Olejarczuk, 2014) a partir del empleo de soportes tecnológicos que potencian la enseñanza y minimizan los problemas del aprendizaje.

Entre las orientaciones metodológicas registradas en las investigaciones sobre el BL, se observa la prevalencia de determinadas tendencias en los enfoques investigativos, más de carácter cuantitativo que cualitativo, así como de diseños de investigación, que presuponen la manipulación de variables (cuasiexperimental, con grupo de control y pre-experimental, sin grupo de control), seguido de diseños correlacionales y descriptivos. Tales énfasis distan de lo encontrado por Islas (2014), de una priorización de estudios documentales; mas sí se coincide en el limitado uso de los enfoques cualitativos y mixtos. Resalta también la recurrencia en las investigaciones a una variedad de sujetos de estudio, retratando las múltiples posibilidades formativas del BL, así como de las renovadas formas de interacción didáctica en la gestión de su aprendizaje (Heinze y Procter, 2004; Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega, 2008).

Los hallazgos de la investigación exponen los logros alcanzados y las limitaciones al priorizar ciertos dominios, que para Johnson y Marsh (2014), expresan un sentido de individualización, más que participativo; así como de una mayor preocupación por el desarrollo de competencias académicas que por las habilidades sociales, más centrados en privilegiar los recursos tecnológicos que los apoyos didácticos y tutoriales. Tales tendencias no son las más deseables para la modalidad ni para la formación profesional, menos aún para el desarrollo personal y social. Por el contrario, se requiere de la convergencia de todas las mediaciones (Turpo, 2015; Kim y Bonk, 2006), a fin de afrontar eficazmente las demandas y compromisos de la educabilidad, desde escenarios diversos y complejos, y para procesos cada vez más versátiles.

El recorrido crítico y evolutivo de las investigaciones universitarias sobre el BL en Perú, revela sus concepciones, inscribiéndose como objeto de estudio emergente y de consideración teórica. Expresa, asimismo, su potencial y validez como conocimientos que tributan a los marcos explicativos existentes (García, Aguaded y Bartolomé, 2017). En esencia, el acercamiento a la realidad del BL apertura múltiples posibilidades para futuras investigaciones, entre ellas, las indispensables y sucesivas revisiones de literatura que actualicen su evolución. Además, posibilitará indagar sobre aspectos propiamente formativos, esencialmente, sobre las interacciones didácticas que construyen los sujetos, los recursos virtuales y presenciales empleados en los intercambios académicos y sociales, así como la formación de las y los docentes en procesos tecno-pedagógicos, la satisfacción con los servicios educativos, entre otras. También, cabría indagar sobre aspectos organizativos de la modalidad, tiempos, materiales, diseños instruccionales y demás circunstancias concurrentes.

REFERENCIAS

- Aguaded, I., y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza.
- Bonk, C. (2009). The World is Open: How Web Technology Is Revolutionizing Education. En G. Siemens y C. Fulford (Eds.). *Proceedings OJED-MEDIA 2009-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 3371-3380). Honolulu, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Bonk, C., y Graham, C. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2wFaKhI>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1967). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Centeno, A., González, M., López, M., y Mateos, P. (2016). Una experiencia de aprendizaje combinado en Estadística para estudiantes de Psicología usando la evaluación como herramienta de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 65-85. doi: <https://doi.org/10.14201/eks20161716585>
- De Filippo, D. y Fernández, M. (2002). *Bibliometría: importancia de los indicadores bibliométricos*. Buenos Aires, Argentina: RICYT.
- Díaz, C. y Sime, L. (2019). *Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo*. Lima: PUCP.
- Duarte, A., Guzmán, M., y Yot, C. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 155-174. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- García, M. (1993). La encuesta. En: M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. (pp. 141-170). Madrid: Alianza Universidad.
- García, R., Aguaded, I., y Bartolomé, A. (2017). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García, F. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2), 1-7. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo
- Garrison, D., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potencial in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- González, M., Perdomo, K., y Pascuas, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144-154. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.li.364>
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. En C. Bonk y C. Graham. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. (pp. 2-21). San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing.
- Heinze, A., y Procter, C. (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment*. Salford, UK: University of Salford.
- Islas, C. (2014). El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. *Apertura*, 6(1), 86-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68831999008.pdf>
- Johnson, C. P. y Marsh, D. (2014). Blended Language Learning: An Effective Solution but Not without Its Challenges. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 23-41. doi: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.213>
- Kenney, J., y Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 45-57. doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v15i1.182>
- Kim, K.J. y Bonk, C.J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause quarterly*, 29(4), 22-30. Recuperado de [http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/On-line%20Learning/Bonk%20\(2006\).pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/On-line%20Learning/Bonk%20(2006).pdf)
- Margulieux, I., McCracker, W., y Catrambone, R. (2016). A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning. *Educational Research Review*, 19, 104-118. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.001>

- Okoli, C., y Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of information Systems Research. *Sprouts. Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-56. doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Olejarczuk, E. (2014). The e-learning component of a blended learning course. *Teaching English with Technology*, 14(3), 58-68. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143472.pdf>
- Osguthorpe, R., y Graham, C. (2003). Blending learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/97576/>
- Oyarzun, R. (2008). Ciencia, revistas científicas y el Science Citation Index: o cómo volvern los agolge de números. *REDVET. Revista electrónica de Veterinaria*, 9(9), 1-5. Recuperado de <https://bit.ly/2y71RO9>
- Porter, W., Graham, C., Spring, K., y Welch, K. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185-195. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>
- Poner, W., Graham, R., Bodily, G., y Sandberg, S. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The internet and Higher education*, 28, 17-27. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.003>
- Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón, O., y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1). 1 - 23. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.14.1.4201>
- Reynard, R. (23 de mayo de 2007). Hybrid Learning: Maximizing Student Engagement [Mensaje en blog]. *Campus Technology*. Recuperado de <https://campustechnology.com/articles/2007/05/hybrid-learning-maximizing-student-engagement.aspx>
- Sánchez, R. (2012). Estrategias didácticas blended learning para la enseñanza de la Geografía Económica en el bachillerato. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 123-148. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/40/pdf>
- Sembiring, M. (2018). Validating student satisfaction with a blended learning scheme in Universitas Terbuka setting. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 12(4), 394-413. doi: <https://doi.org/10.1504/ijmlo.2018.095166>
- Siemens, G., Gasević, D., y Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Athabasca University. Recuperado de <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Turpo, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 345-370. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000200002&script=sci_abstract&clng=en
- Turpo, O. (2015). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista De Educación a Distancia*, (39), 1-14. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/234261>
- Turpo, O. y García, F. (2019). Orientaciones metodológicas en los estudios sobre el Blended Learning en las universidades peruanas. *RISTI - Revista Ibérica en Sistemas y Tecnologías de la Información*, (E21), 9-22. Recuperado de <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1811/1/Turpo01.pdf>
- Turpo, O., y Hernández, M. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning. En V. Martín-García (Coord.). *Blended learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio* (pp. 101-119). Madrid: Síntesis.
- Turpo, O. y Hurtado, A. (2019). Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 1-19. doi: https://doi.org/10.14201/eks2019_20_al9

CCBY-NC-ND

Didactic Interaction in Blended Learning: Analysis Models



Osbaldo Turpo Gebera and Francisco García Peñalvo

Abstract The objective of this chapter is to make explicit the models of analysis of the interactions that arise in Blended Learning, for which it is required to define the categories that configure the discourses built in the scenarios that configure them; basically studies in this field have privileged what happens in forums and online chats. The corpus of analysis, that is, the discourses retrieved from the didactic exchanges constitute the input on which the possibilities of knowledge construction are explored; a process that demands to consider the sequences that contribute to its unveiling. The models presented here are intended to show the multiplicity of possibilities involved in determining the interactions that make possible the collaborative construction of knowledge.

Keywords Blended learning · Interaction analysis · Virtual forums · Didactic interaction · Collaborative construction of knowledge

1 Introduction

The digital transformation that we are experiencing affirms an unprecedented fact in the social dynamics, fundamentally in the ways we relate to knowledge and information. The Information and Communication Technologies (ICT) are making possible new training scenarios to meet the demands of society, in order to ensure the acquisition of the skills that allow us to face the changing conditions of current and future work. In this regard, Blended Learning (BL) is presented as a "standardized" modality [1], which facilitates access to learning opportunities by fostering collaborative interactivity and intensive use of technology, among other potentialities [2]. Likewise, BL, from the various evaluations of its course, shows positive impacts and adaptability to the environment, being favorably valued by students [3, 4].

O. T. Gebera (✉)
 Universidad Nacional de San Agustín, Av. Venezuela s/n, Arequipa, Peru
 e-mail: oturpo@unsa.edu.pe

F. G. Peñalvo
 Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, Salamanca, Spain

© Springer Nature Switzerland AG 2020

A. V. Martín García (ed.), *Blended Learning: Convergence Between Technology and Pedagogy*, Lecture Notes in Networks and Systems 126,
https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_13



24 In the scenarios promoted by BL, the agents and training subjects are involved in
25 a dynamic of continuous exchanges that lead to the construction of knowledge, from
26 a greater tutorial intervention, a continuous feedback, successive critical debates,
27 among others that amplify and strengthen the interactions that favor it [5]. BL goes
28 beyond the combination, integration or convergence of pedagogical spaces, it seeks
29 the concurrence or continuity of the training strategies that overcome the face-to-
30 face-virtual dichotomy [6-9]. Hence the importance of analyzing the processes of
31 didactic interaction or teaching and learning or communication that emphasize active
32 participation, considering the attention to the concurrent dynamics.

33 2 Framework for Understanding the Didactic Interaction 34 inBL

35 The analysis of the interactions that are built through the training processes imple-
36 mented under BL arouses a growing educational interest [10]; since they make didac-
37 tic interventions possible, through different synchronous and asynchronous platforms
38 (chat, forums, e-mails, etc.), that lead to an extended participation of the actors and
39 resources of the educational process. Interaction differs from interactivity. Interac-
40 tion is situated within a set of jointly constructed didactic sequences, where intensity
41 (periodicity, involvement, ...) and relevance (planning, emphasis, ...) are assigned
42 to the exchanges that take place at the different levels of concurrence (face-to-face
43 and virtual) [11]. Therefore, analyzing the didactic interactions implies considering
44 the relevant variables that make the knowledge construction processes explicit.

45 The analysis of didactic interaction investigates the events that occur in an educa-
46 tional environment, and which are expressed through learning (behaviors, thoughts
47 or activities) [12]. In BL the subjects interact from different levels, through the use
48 of technological resources or in a physical or direct way, in any sense, the discus-
49 sions or communicative exchanges contribute to the collaborative construction of
50 knowledge, mediated, besides the technology, by the socio-affective relations that
51 occur among the participants. In essence, in the didactic interaction the constructed
52 discourses prevail, constituting the inputs of the analysis that the diverse models of
53 the didactic interaction emphasize. All discourse is constituted from the prominence
54 of those involved, and built from their knowledge of the environment. In BL, the
55 models of analysis emphasize the spaces that contribute to their understanding.

56 The constitution of BL as a training modality responds to an eclectic and practical
57 thought [13], which extends as it integrates not only a diversity of technological
58 devices, but also a wide variety of learning methodologies, which have contributed
59 to the flexibility, autonomy and responsibility of the training process [14]. On this
60 plane of techno-pedagogical intersections, a diversity of BL models emerges, ranging
61 from the combination of virtual and face-to-face learning activities to the convergen ce
62 of means and resources that channel the training purposes [15]. In these models,
63 discursive processes are constructed as a result of the interactions of the complex

Table 1 Face-to-face and virtual interactions in BL

Dimensions	Face-to-face interaction	Virtual interaction
Co-presence	Indispensable	Not indispensable
Technology	Background	Manifest presence
Individuals involved	Limited	Unlimited
Audience	Under certain control	Vast
Interlocutors	Clear identification	Ephemeral identification
Context	Physical-material	Simulated
Prevalent interaction	Verbal	Textual, images, sounds, etc.
Non-verbal communication	Does not belong to the same level as the verbal communication, based on gestures, looks, etc.	On the same level as verbal communication
Organizational structure of the interaction	Stable	Flexible (dissipative)
Interaction with communicative modalities	Limited and excluding	Multimodal
Staging	Quickly verified	Accepts a high level of invention and reconstruction

Source Adapted from [17]

64 network built from the participation of the students who learn, the contents that are
 65 learned, and the teacher who helps to construct and assign meaning to the contents
 66 that are learned [16].

67 In BL scenarios, the use of technological and pedagogical tools is influenced more
 68 by the way teachers structure, support and develop activities, and by their skills and
 69 previous experience in the use of ICT, than by the characteristics of the media and
 70 technological resources. In this sense, it is important to distinguish the relationships
 71 that are built in the spaces that make up BL (Table 1). ◆

72 **3 Models for the Study of Didactic Interaction in BL**

73 The study models of didactic interaction consider both communication among par-
 74 ticipants and the cognitive, social and affective relationships they build [18, 19].
 75 In this dynamic, situations of reciprocity occur, as well as other specific behaviors,
 76 regulated by the context and the environment, which in the case of BL, are mediated
 77 from a double implication: face-to-face and virtual. The ways in which learning is
 78 acquired, the means and resources that make it possible, and the instances where it is
 79 produced and received (virtual or face-to-face communities); as well as the continu-
 80 ous updating of teachers and the processes involved contribute to the configuration of
 81 study models, [20]. Additionally, the concepts that subjects (teachers and students)

82 have about learning and teaching [21], as well as their implementation [22], that is,
83 the differences between what is said and what is done.

84 The process of studying the didactic interactions that take place in the must also
85 consider the instructional design [23], as it recovers the advances of modern ped-
86 agogy, learning theories, models on how learning takes place and how learning is
87 assessed. Basically, approaching the study of the didactic interactions that take place
88 in LB presupposes answering questions such as: who is it directed at? who inter-
89 acts? for what purpose? what resources and means do they have? what criteria do
90 they follow? what contents are considered? among other questions that constitute the
91 planes of didactic exchange. A process that is related to the role of educational actors,
92 and whose actions are directed toward the collaborative construction of knowledge.
93 Basically, the study of interactions that are emphasized in BL focuses on what is pro-
94 duced in virtual scenarios, it is there, where the study models of didactic interactions
95 are located.

96 **3.1 *Electronic Didactic Discourse (EDD)***

97 The discourse developed in online (or virtual) educational contexts presents a
98 dynamic analogous to that of classroom discourse in face-to-face educational con-
99 texts, but with differential characteristics, marked by interaction in the network
100 of networks, the Internet [24]. In this sense, the EDD contemplates the strategies
101 and resources necessary to perform effectively in the collaborative construction of
102 knowledge in virtual learning communities.

103 EDD is structured from a matrix articulated from the linguistic analysis, from the
104 ethnography of communication or sociolinguistics; it basically adopts a qualitative
105 approach, from a functional and discursive analytical perspective. It focuses on the
106 study of discursive communities, where interactions are manifested through texts
107 produced by the participants who operate the language in an open or directed way,
108 and in a particular instance of production and reception, such as chat rooms and
109 virtual forums.

110 The analysis of discursive texts in virtual communities involves accounting for the
111 discursive contributions generated in virtual learning environments. Consequently,
112 the discourse produced has an action/intentional, relational and intertextual charac-
113 ter, so its approach must be multiple (of conceptual and methodological character),
114 in order to adequately understand the actions propitiated, as well as to appreciate the
115 intentionality of the discursive activity. In EDD, it is required to count on the discur-
116 sive texts of constructed in on-line interaction, as well as their location within the
m historical context of the developing speech. This presupposes identified intersections
118 between teachers and students, which reveal the referential connection. This type of
119 discourse seeks to revea] the common features and specificities that occur in virtual
120 learning scenarios.

121 3.1.1 The Corpus of Analysis

122 For the EDD, the corpus is made up of the discursive texts retrieved from the training
123 forums and chat rooms. Discussion forums or asynchronous conferences are tools
124 widely considered in discursive analysis, insofar as they reveal a close link between
125 the participants in a communicative situation of the virtual classroom; so similar or
126 only surpassed by the chats. The relationships built respond to the thematic develop-
127 ment that leads to the construction of a macrodiscourse, hence the importance of
128 forums as a teaching tool. In the formative chats, the interaction is similar to the
129 classroom dialogues, although more spontaneous when generating multiple topic
130 chains. The difficulty of chats as a didactic tool lies in the complexity of maintaining
131 the focus of the thematic conversation, having to resort successively to relocation, in
132 order to avoid digressions.

133 3.1.2 Asynchronous EDD: Study of the Interactions in Forums

134 The analysis of the didactic interactions of the participants in the virtual forums,
135 whose nature is asynchronous, requires a previous distinction, that is, to recognize
136 the types of participation in the forums. Among the dimensions that intervene in
137 differentiation, we have: the degree or level of interactive activity developed (high
138 or low activity), the number of participants and individual attitudes (high exposure
139 or hiding one's presence) [25] (Table 2).

140 3.1.3 Variations in the Use of Forums

141 Although it is a question of promoting a conceptually constructive exchange between
142 the participants, a simple formative and reflexive asymmetry, which guarantees an
143 effective script and orientation, is not always achieved. It also requires the possibility
144 of deep and creative investigation of new visions about reality and knowledge, based
145 on the use of the forum in the methodology of the [critical] case.

146 When the teacher/tutor proposes activities and exercises, and the students respond
147 to them, answering individually, the forum is opened. In those cases, a mainly additive
148 participation takes place, in particular when a team work is not intended, but an
149 individual fulfillment. Another aspect, to be taken into account, has to do with the
150 attitudes of the participants and the experiences that determine their typical dynamics.
151 For example, a creative, curious, communicative and industrious community will
152 hardly remain in the narrow margins of additive contributions; on the contrary, it will
153 create dialogical sequences with a high degree of interaction. This does not mean
154 that a friendly or cordial tone is accepted as dialogical.

155 Some forums, whose purpose is didactic in itself, are really learning workspaces,
156 derived from the interaction of the participants, which produces deepening or

Table 2 Types of participation in forums

Type of participation	Conceptualization
1. Additional or related to the forum topic	Related to the forum topic, expressed through an opinion, comment, information about the proposed topic. It does not imply a "dialogue" with the other contributions
2. Interactive or relative to discourse flow	Related to the discourse flow, the contribution has the character of an answer to a previous contribution or it relies explicitly on another to develop its own
3. Aiming at tending to maintaining the topic in the discourse flow	Oriented to fix or redirect the topic or establish another topic or activity. It is done from a position of authority or power relative to the forum, the topic or the participants. It also involves animation, evaluation, etc.
4. Disruptive or relative to diverse topics	It is related to issues different from those developed in the forum and implies a supposed change of focus with or without a recognized intention and with a generally disruptive effect if participation is taken into account
5. Anomalous or unexpected	Contribution that may be appropriate to the topic, but out of for other reasons. It may result in an insidious, annoying or aggressive contribution

Source Adapted from [25]

151 amplification of topics-product of the confrontation and/or conceptual collabo-
 158 ration among the participants-, or resulting didactic products (summaries, charts,
 159 diagrams, tables, etc.).

160 3.1.4 Synchronous EDD: Study of Chat Interactions

161 In the case of chats in educational contexts, the interaction is similar to classroom
 162 dialogues, since participation is in principle spontaneous and multiple threads or
 163 topic chains co-occur or co-exist. In didactic chats, the problem is the permanent
 164 difficulty of keeping the focus of the conversation on the educational objective or on
 165 the proposed task. Thus, for example, when comparing chats with or without a tutor;
 166 in the former, the tutor's guiding and moderating role usually produces successive
 161 refocusing; while in the latter, digressions are frequent and the commūment to the
 168 task is weakened (similar to what happens in face-to-face classes with or without a
 169 teacher's guide).

110 The experience and the analyses carried out on the difficulties, do not allow to
 111 establish orderly dialogues, where authentic and deep interchanges prevail; to achieve
 112 it it is required a lot of practice, shared rules of effective participation andan attentive

173 task of the tutor/teacher with didactic movements (tactical-discursive actions), of fast,
 174 fair and effective nature. Unlike face-to-face class dialogues, chats require careful
 175 planning in which the tutor must be able to anticipate the texts that participants write
 176 [25].

m 3.1.5 Fundamental Didactic Uses of Didactic Interactions

- 178 1. In initial or alternative generation instances, such as brainstorming
 179 2. Periodically to monitor the progress of an activity
 180 3. In final instances, such as synthesis or evaluation (Table 3).

181 Forums and chats in virtual contexts constitute spaces of didactic interaction, and
 182 their particularities must be valued with respect to physical spaces. On the other hand,
 183 although participation is democratized and everyone has a voice in the virtual world,
 184 it is necessary to recognize and value them, that is, without explicit censorship. To this
 185 end, it is necessary that the profile of the online teacher/tutor increase their strategies
 186 and resources in order to perform effectively in the collaborative construction of
 187 knowledge.

188 3.2 Analysis of Discussion Forums

189 For data analysis, it is necessary to have a record of the interactions built in the online
 190 discussion forums corresponding to a training path. In BL the forum constitutes a
 191 useful resource, which is the space where the generated exchanges are expressed. In
 192 a concrete way, the dynamic value of the teaching-learning process is recognized,

Table 3 Tactics to control understanding of ambiguous or subtle issues

Tactic	Teacher intervention
1. Summarize and record suggested ideas	Teacherffutor retrieves the student's comment, to correct and complete it
2. Break in and start again discussions that break down or become unsteady, taking up things that have been said	Teacherffutor gives an order and carries out activities to recover the topic that was proposed initially
3. Ask participants if they have anything to add before finishing a topic	Teacherffutor verifies students understanding of the topic before going on to another topic
4. Interrupt discussions that do not progress	Teacherffutor changes the topic and proposes to correct the exercises of the previous class
5. Remind participants of basic meeting rules if they do not follow them	Teacherffutor reminds students of and sets the participation order when established turn-taking is not respected

Source Adapted from [25]

193 as a result of the didactic interaction of the participants when approaching the pro-
 194 grammed contents. From the proposal we reviewed [26], two moments of analysis
 195 are foreseen:

- 196 1. Organization of the information retrieved, consists of identifying which forums
 197 are available, in which times they were generated, to which training space they
 198 belong to (modules, workshops, etc.), how many forums they are made up of,
 199 how the participants were distributed (groups, individuals), what type of action
 200 (simultaneous, deferred), how many messages were sent to the forums, ... On
 201 these bases, the forums are recorded, considering:
 - 202 (a) Number of forums per workshop, module, etc.
 - 203 (b) Number of forums per workshop, module, etc.
 - 204 (c) Membership of a training course (module, workshop, ...)
 - 205 (d) Number of groups that make up the training path
 - 206 (e) Total number of messages sent during the forum
 - 207 (f) Time of the training path (date, sequence, teaching unit, etc.).
- 208 2. Internal analysis of the forums, describes the behavior of the participants, the
 209 frequency of participation, the moments of involvement, both with colleagues,
 210 teachers, etc., which are the moments of greatest participation. Such questions
 211 are defined from:
 - 212 (a) Frequency of participation (students, tutor, ...)
 - 213 (b) Average number of submissions (students, tutor, ...)
 - 214 (c) Times in the forum when they mostly make submissions.

215 It is at this point in the analysis that decisions are made about which forums to cut
 216 and select, considering the exchanges and intentions. In the selection of the forums,
 211 the importance of the total number of data is assumed, and the capacity of resources
 218 to deal with them is assessed. Likewise, recurrent behavior is taken into account, i.e.
 219 behavior that will not differ too much from that of the other participants.

220 3.2.1 Procedures for the Analysis of Didactic Interactions

221 Once the forums to be analysed have been selected, the data are observed and
 222 recorded. This involves defining the unit of analysis (intervention, frequency, average
 223 number of submissions, the time of greatest intervention, etc.). Observation includes
 224 identifying the purposes of the participants' intervention, trying to discriminate the
 225 intentions (types of contributions), based on segmenting the messages sent, tak-
 226 ing as units of observation the different purposes of intervention (greetings, thanks,
 227 response to questions asked, formulation of new questions, suggestions for mate-
 228 rial to expand on information, establishment of a relationship between theoretical
 229 concepts and reality itself, opinion and reference to the contributions of other peers,
 230 etc.

3.2.2 Elements or Criteria for Identifying the Purposes of Interventions

- 232 · Sentences or paragraphs of the messages sent, recognizing the indicators or marks
233 that facilitate the discrimination of the purposes of intervention (presentation of
234 a new idea, different from the previous one), separated in a different sentence or
235 paragraph.
- 236 · Identification of the indexes or key words, which would allow to associate the
237 idea expressed by the participant with a specific purpose, either as a slogan in the
238 forum or as an answer to a question.
- 239 · It is often the case that the indicators are not so explicit, given that two or more
240 different ideas are usually included in the same paragraph; it is appropriate to
241 separate them.
- 242 · Once the observation units (discursive segments) have been defined, they are
243 analysed within the forums. Likewise, the number of interventions is assessed in
244 relation to the purposes, the differences in the purposes of intervention (between
245 those who contribute on one occasion and those who do so more than once). In
246 this way, it is possible to identify the total number of participants who intervene
247 in each forum, and calculate the average number of submissions.
- 248 · Once the purpose of the intervention has been determined (characteristics and
249 number of interventions per participant), a data registration form is drawn up for
250 each forum (Table 4 attached).

251 The template allows for the recognition of the purposes of intervention, of
252 teachers and students, as well as particular points considered significant from each
253 intervention, as well as a summary of what was observed in the forum.

Table 4 Comparison of instructions presented in the forum (asan example)

	Instructions as posted in the forum	Discrimination of sub-instructions
Workshop 1	Forum 1 Please participate actively and comment on the following Based on the pedagogical currents presented in class and on the readings 1. What application would they have in my field of action? 2. Is it better to follow one of these currents, or a mixture of them? 3. Comment on any experience of success or failure, where the presentation had played a leading role	Forum 1 Please participate actively and comment on the following Based on the pedagogical currents presented in class and on the readings 1. What application would they have in my field of action? 2. Is it better to follow one of these currents, a mixture of them? 3. Comment on a successful experience (...), where the presentation had played a leading role 4. Comment on any experience of (...) failure, where the presentation had played a leading role

Source Adapted from [26]

Table 5 Purposes of intervention of teachers and students

Purpose of the teacher/tutor's interventions	Purpose of the students' interventions
1. Organization	1. Response to instructions
2. Offering help	(a) Initially raised
(a) Unspecified	(b) Raised during the forum
(b) Specific	(c) Other questions
3. Collection of contributions	2. Assistance requests
4. Formulation of new questions	3. Help offers
5. Opinion on the forum	(a) Unspecified
6. Stimulating participation	(b) Response to request
	(c) Offering resources/materials
	4. Presentation of suggestions
	5. Collection of contributions
	6. Presentation of an opposing opinion
	7. Opinion on the development of the forum
	8. Manifestation of metacognitive processes
	9. Expression of feelings/expectations
	10. Expressions to encourage others
	11. Greetings/thanks
	12. Outside interventions

Source Adapted from [27]

- 254 . In order to elaborate the categories related to the purposes of intervention, in the
 255 first instance [27], the categories formulated were redefined on the basis of what
 256 is observed as recurrent in the data analysis (Table 5).
 257 . The most recurrent categories are taken into account, which, although they deviate
 258 from the regularities, are significant in illustrating specific situations.
 259 . Description of what was observed, putting in relation the variables studied, trying
 260 to characterize the interactive processes that took place in the forums, in order
 261 to understand how these behaviors could enable or condition learning in these
 262 contexts.

263 The analysis of the discussion forums showed that data analysis implies a succes-
 264 sive reduction of data, which must be significantly perceived; that is, avoiding the
 265 selection of weak exchanges, few meetings, absence of discussions with minor dis-
 266 agreements, individual interests. In that sense, it is a matter of choosing evidence that
 267 contributes to the transcendence of the messages, and that contributes to the purpose
 268 of revealing the strategies that contribute to the clarification of the discourses.

269 3.3 Construction of Knowledge Through Argumentation

210 The model developed by Badia et al. [28] considers the patterns of interaction and
 211 sequences of argument and the quality of the contents of the arguments generated
 212 in online environments. The model's approach considers: (1) examination of col-
 213 laborative knowledge construction activities, based on the involvement of students
 214 in argumentative formative interactions, and their interrelationship with the didac-
 215 tic interaction among participants and the personal acquisition of knowledge; and
 216 (2) analysis on how technology-based scripts (discursive texts) can facilitate knowl-
 217 *m* edge construction through argumentation. The structure of analysis comprises four
 218 dimensions of the educational interaction process (Table 6).

279 3.3.1 Levels of Analysis of the Argumentative Process

280 It comprises two levels of analysis, the first classifies the sequences of arguments;
 281 and the second classifies the statements with argumentative content (Table 7).

282 The use of the analytical framework revealed: (a) scripts that promote the quality
 283 of argumentation, (b) depth of cognitive processing of content and its direct relation to
 284 the quality of its argumentation, and (c) quality of collaborative argumentation which
 285 is directly related to high-level cognitive processing and knowledge acquisition. It
 286 is also evident that, in online discussions, the use of several specific script types
 287 contributed to the increase in the quality of simple argument construction; as well as
 288 to the quality of argument sequences, and the degree of knowledge acquisition.

Table 6 Dimensions of the process of educational interaction

Dimension	Conceptualization
1. Participative	Quantifies the amount of participation (in terms of number of messages sent and number of words in the messages) and the heterogeneity of participation as members of a group or collective
2. Epistemic	It obtains information on how arguments and the application of theoretical concepts contribute to the solution of a learning task. That is, how the information is obtained and how it is related to previous knowledge, the space of the problem and the conceptual space
3. Social modes of co-construction	Examine the extent to which there is interaction and influence on the participants' reasoning, and how this is linked to the construction of personal knowledge
4. Argumentative	It highlights the processes of how statements are formally constructed, taking as a reference the formal criteria of argument composition and the specific components of the arguments (statements, data and justifications)

Source Adapted from [28]

Table 7 Levels of analysis and categories that constitute the argumentative process

Levels of analysis	Categories	Description
First level of analysis: sequences of arguments	Argument	A statement preceded or followed by a justification
	Counter-argument	A statement that goes against an argument
	Integrative Response/replication	A response to the counter-argument, which can take the integrative form of rejection, partial acceptance or replication
	Non-argumentative contributions	Non-argumentative contributions
Second level) of analysis: sequences of arguments	Simple contributions	Contributions without justification or rationale
	Substantiated or justified contributions	Contributions that limit the validity of the statement by introducing alternative explanations and viewpoints
	Contributions with caution	Contributions that combine the two previous characteristics
	Justified and cautious contributions	Contributions that combine both previous characteristics
	Non-argumentative contributions	Other kinds of non-argumentative contributions

Source Taken from [28]

289 3.3.2 Quality of Argumentative Contents

290 The quality of argumentation in learning involves discussing multiple competing
 291 perspectives in order to agree on a common point of view. It starts with presenting
 292 a personal position, questioning others and responding to criticism. The analysis of
 293 the quality of argumentation involves interrelating the quality of arguments with the
 294 two levels of analysis (Table 8).

295 3.3.3 Reciprocity and Shared Knowledge

296 In this line, complementary lines related to virtual collaborative learning are studied;
 297 they are related to the degrees or levels reached of shared collaborative knowledge and
 298 the processes of formative interaction related to the creation of common knowledge.

Table 8 Dimensions of analysis of the quality of the contents of the arguments

Dimensions	Categories/subcategories
Content of the argumentation	<i>Discursive movement</i>
	Initial statement or thesis, response to the statement, change of statement, reply against the justifications, reply against the thesis, clarification against a reply, support for a comment, consultation or doubt about a meaning, clarification of a meaning, organization of interaction, interactions outside the task
	<i>Rationale or justification</i>
	Leve) 0. No rationale or justification Leve) 1. Rationale or justification based only on explanations without evidence Leve) 2. Evidence-based rationale or justification Leve) 3. Rationale or justification including evidence and explanations, or multiple evidence presented in a coordinated manner
Structure o the argumentation	<i>Conceptual quality</i>
	Level 0. Non-regulatory Level 1. Transitional Level 2. Normative Level 3. Coordinated
Structure o the argumentation	Level 0. No opposition
	Leve) 1. Simple statements in response to unjustified and
	Leve) 2. Statements for or against with justifications but
	Leve) 3. Statements for or against with justifications but with only one counter-argument that changes the thesis of the initial statement
	Leve) 4. Multiple counter-arguments that change the thesis of the initial statement, with no counter-arguments that change the justifications used to support the initial statement
Leve) 5. Multiple counter-arguments, and at least one counter-argument that changes the justifications used for the support of the initial statement	

Source Taken from [28]

299 3.3.4 Levels of Shared Knowledge

300 The conceptualization of the levels of shared knowledge is related to other terms
 301 such as reciproca] understanding, mutual understanding, shared perspectives, or per-
 302 spective taking. Underlying all of them is the idea of reciprocity, that is, the shared
 303 mutual knowledge that people possess. Addressing the reciproca] understanding of
 304 knowledge generated in virtual settings involves analyzing the types of messages,
 305 the level of commnunication and the quality of commnunication in a virtual discussion.
 306 Table 9 describes the dimensions and categories involved.

Table 9 Analysis of the levels of shared knowledge

Dimensions	Categories	Description
Kind of messages	Theory	Message with theoretical content
	New topic/question	Message that raises a new issue
	Experience	Message explaining a personal experience
	Suggestion	Message with indications or suggestions
	Comment	Message with personal comments
Level of communication	High-level discussions	Predominance of messages with a theoretical content, with proposals for new topics, and mutual negotiation processes among students
	Progressive discussions	Predominance of messages with an experiential content, with proposals for new themes and reflections, but without becoming theoretical discussions. Cross-references abound and there is a great variety of types of messages
	Low-level discussions	Predominance of messages with personal comments and opinions, with individual positions that do not take into account the previous messages
Quality of Communication	Stage 0: Self-centered	Students express subjective opinions and points of view, without paying attention to other students' points of view
	Stage 1: Subjective perspective	Subjective perspectives and the views of other students are clearly differentiated
	Stage 2: Reciprocal perspective	Students recognize and value the opinions of other participants
	Stage 3: Mutual perspective	Students agree on their own point of view with the perspective of the rest of the participants and, therefore, a common point of view emerges
	Stage 4: Social-symbolic perspective	Students reach higher levels of communication among themselves by connecting mutual perspectives with social, legal or moral perspectives of a society

Source Taken from [28]

3.3.5 Processes of Construction of Common Shared Knowledge

Possessing common shared knowledge involves a process of interaction aimed at building consensus on understandings, knowledge, beliefs, assumptions and pre-suppositions. The process develops from two interdependent sub-processes: (a) co-intentionality (or degree of educational intentionality aimed at achieving a common learning objective, shared explicitly or implicitly), and (b) co-referencing (or establishing common shared meanings about content). The latter takes place at the level of understanding the content information, for which it must be oriented according to the characteristics of a given task and specific learning objectives.

In this regard, the construction of reciproca! understanding responds to: (a) questions about their practica! activities or requests for clarification of the content of previous messages; (b) answers to the questions; (c) explanations of their experience; (d) agreements or disagreements; (e) conclusions or summaries of other opinions or points of view; (f) elaborations or conceptualizations of other points of view or theoretical reasoning; and (g) personal comments. On these bases, the mechanisms for the construction and maintenance of reciproca! knowledge are established (Table 10).

The analytical instruments referred to by Badia et al. [28] are applicable to large samples of virtual discussions, allowing the characterization and obtaining of data of the dimensions and categories through frequencies of occurrence. However, they have limitations in terms of the lack of precision in the key concepts of their theoretical

Table 10 Mechanisms for the establishment and maintenance of common shared knowledge

Dimensions	Categories	Description
Mechanisms to establish common shared knowledge	Presence of the others	Awareness of the social presence of others
	Diagnostic process	Think carefully about how to communicate information in order to avoid misunderstandings and hurt other people's feelings
	Feedback	React and respond to the messages of others in an appropriate manner through various forms of feedback
Mechanisms to maintain common shared knowledge	Contact	Maintain virtual interaction through access to communication
	Perception	Receive and read the messages
	Understanding	Understand the messages
	Attitudinal reaction	Responding to messages in an appropriate manner

Source: Taken from Badia et al. [28]

328 framework, the obtention of restricted information on the evolution and dynamics
329 of their construction, as well as the absence of a sufficient description of the type of
330 learning tasks.

331 **3.4 Analysis of the Interactions in the Virtual Spaces:** 332 ***Diversity of Identified Categories***

333 The analysis of interactions in online spaces aims to understand how learning takes
334 place, based on discourse analysis, combining quantitative and qualitative method-
335 ologies. In BL, discourses are raised in a double scenario, virtual and face-to-face,
336 although virtual discourses are privileged in the analysis, as the ones we will see
337 next.

338 **3.4.1 Analysis of the Interaction that Occur in Computer-Mediated** 339 **Conferences (CMC)**

340 The model of analysis of the didactic interactions that take place in Computer-
341 Mediated Conferences (CMC) distinguishes both virtual interactions and partici-
342 pating interventions [29]. The tables below establish such differentiations, which are
343 intended to provide data on the interventions.

344 Tables 11 and 12 contain previously valid categories, based on the use of units
345 of analysis, such as messages and thematic units. Even so, the categories could
346 not be clearly identified, since they overlapped, hence it was established that the
347 categories are not exclusive, with some interventions responding to more than one
348 of the categories.

349 **3.4.2 Analysis of Interactions in CMC Environments**

350 The proposal describes and analyses the factors and processes involved in the effec-
351 tiveness of online learning communities. The proposal poses some differences related
352 to the emphasis placed on factors associated with instructional design and the types,
353 content and interaction strategies linked to knowledge construction [30] (Fig. 1).

354 The proposed methodology comprises both a quantitative and a qualitative
355 methodology. The former allows you to determine the times and types of interaction
356 (Table 13), and percentage of categories of the three types of presence of the forum
357 participants (Table 14); while the latter helps to recognize the types of presence of
358 the participants (Tables 15, 16 and 17).

Table 11 Categories for tutorial interventions

Category	Description
Beginning of the debate	The topic of discussion and the guiding questions that will bring the debate to life are presented, and the participants are asked to intervene in the development of the debate
Partial synthesis	What was discussed is summarized, highlighting the main contributions and refocusing the discussion with new questions
Final summary	What was discussed is summarized, highlighting the main contributions, and the debate is finalized
Rationale	The participants are invited to express themselves in more detail on the issues they raise
Applicability	There is a focus on reflection concerning how the course work can contribute to their professional development
Exchange of experiences and information	Interventions aimed at facilitating participants to share experiences and information, which could be useful for other participants
Feedback	Interventions that guide the participant in the course work and the use of resources

Source Taken from [29]

Table 12 Categories for interventions by participating teachers

Category	Description
Theoretic elements	They present theoretical elements related to learning theories and cognitive foundations related to the course contents
Previous experience	They intervene from their experiences related to their own teaching practice or from those narrated by other participants
Course appreciation	Course appreciation and the influence of the course on their professional development are given
Transfer to the Classroom	They refer to the transfer to the classroom of the various aspects of the course such as: activities, materials, methodological strategies among others
New training needs	They express the need for further teacher training related to course content, didactic strategies for teaching course content, and mastery and integration of ICT resources
Structural problems	They refer to structural problems that hinder teaching practice and innovations, which do not depend on the teacher, such as lack of technological infrastructure, time, material and support from pedagogical and/or managerial teams

Source Taken from [29]

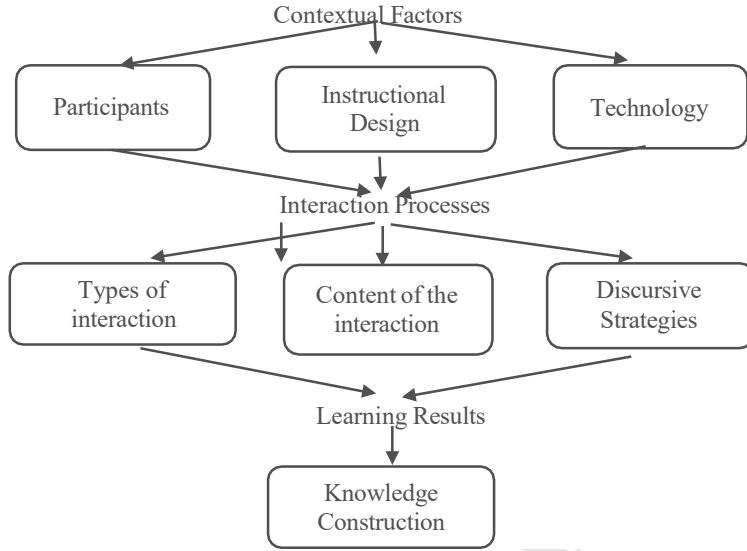


Fig. 1 Methodological strategy for the analysis of interaction in CMC environments

Table 13 Times and types of interaction per session in the electronic forum modality

		Type and number of interactions		
Session	Time of use of the platform	General Exploration	Task orientation	Contribution to the task (number of messages)

Source Taken from [30]

Table 14 Percentage of categories of the types of presence of participants in the forum

Presence	Categories	Frequency	Percentaje
Teacher presence (coded segments)	Instructional design and organization		
	Facilitating discourse		
	Direct teaching		
Cognitive presence (coded segments)	Trigger event		
	Exploration		
	Integration		
	Resolution		
Social presence (coded segments)	Affective		
	Interactive		
	Cohesive		

Source Taken from [30]

Table 15 Knowledge construction (KC) in the forum, phase 1 and phase 2, without teacher presence

Phase 1 extract	KC Phase (Gunawardena Model, 1997)
A1: Student with little prior knowledge of the subject	1. Share/compare information
Phase 2 extract	KC Phase (Gunawardena Model, 1997)
A2: Student with an advanced level of knowledge on the subject	2. Exploration of dissonances and inconsistencies between ideas and concepts

Source Taken from [30]

Table 16 Strategies used by the tutor to support knowledge construction in the forum

Phase 4 extract: Evaluation or modification of ideas (co-construction)	Discursive Strategies
T: Teacher S2: Student with an advanced level of knowledge on the subject	Joint construction
T: Teacher S2: Student with an advanced level of knowledge on the subject	Repetition/Elaboration

Source Taken from [30]

Table 17 Type of Strategies used by the tutor to support knowledge construction (Phase 5) in Forum 2

Phase 5 extract: New agreements/application of new meanings	Discursive Strategies
T: Teacher S2: Student with an advanced level of knowledge on the subject A3: Student with an intermediate level of knowledge on the subject	Joint construction Anaphoric connection
T: Teacher S2: Student with an advanced level of knowledge on the subject	Repetition/elaboration

Source Taken from [30]

359 3.4.3 Content Analysis in Virtual Interactions

360 Content analysis is a method for studying interactions based on a constructivist and
 361 collaborative approach to learning, defined on the basis of three stages: (i) communi-
 362 cation of information; (ii) first response to this information; and (iii) second response
 363 to the initial information, related to the first one [31] (Table 18).

364 The approach of the analysis requires recognizing the roles of participation. Table
 365 19 describes the forms of participation.

366 4 By Way of Conclusion

367 The process of analyzing interactions demands several stages, some concurrent and
 368 other preliminary, the important thing is to identify the categories of analysis, which

Table 18 Categories of analysis

Dimension	Operationalization
Participatory	Participation in general, whose indicator is the number of contributions to the discussion and the active participation or direct involvement in the learning process
Social	All those participations that are not related to the learning process
Interactive	Interactive participations Implicit answers Explicit answers Implicit comments Explicit comments Independent participations Unrelated participations
Cognitive	1. Initial clarification: where a basic understanding of the problem is given, identifying its components 2. Deep clarification: where values, beliefs and assumptions underlying the problem definition are identified 3. Inferences (deductive and inductive), admitting or proposing an idea based on its connection with propositions previously assumed to be true 4. Judgment, which includes decision making, propositions, appreciations and criticisms, and 5. Strategies, which include the proposal of coordinated actions for the implementation of a solution or a decision
Metacognitive	It includes evidence of metacognitive knowledge (declarative) and metacognitive skills (procedural knowledge about assessment, planning, self-regulation and self-reception)

Source Taken from [31]

369 as we have seen, vary from model to model. In any case, the study of the interac-
 370 tions leads to the identification of the aspects that contribute to the construction of
 371 knowledge. To that extent, it is important to consider the variety of dimensions and
 372 categories involved. This overview of the models of analysis of interactions not only
 373 shows the diversity of categories involved, but also the need to integrate them, in
 374 arder to have a better understanding of the collaborative construction of knowledge.

Table 19 Roles assumed by students

Role	Description	Forms of participation
Initiator	The student who always initiates the interactions. He/she is usually identified during the first few days after the face-to-face session	He/she starts his/her participation with phrases such as "I think ... " or "In my opinion ..."
Helpers	These students do not let conflicts appear; they always agree with their peers' previous comments	They initiate their participation with phrases like "I agree with what you mention, [name of the addressee of the comment] ... ", "I couldn't agree more with you, [addressee], "What you say, [addressee], is very interesting"
Troublesome	Students who, at least once a week, demonstrate against some of their classmates' contributions. They do not offer very deep arguments about why they do not agree	Their contributions are brief and clearly against the ideas of some of their peers in the group. They do not offer many arguments to support their point of view
Occasionally against	Students who are generally in favor of the comments of others, but who at some point express an opinion against	This type of student offers ample justification for not supporting the comments of a given partner. They strive in their arguments to make it clear that this is not a personal matter
Mediators	They are students who, when faced with a situation of disagreement, seek to mediate so that the discussion ends	In this case, the comments issued by the mediators go towards the resolution of a conflict; they use phrases such as " ... let's see, let's continue with the initial discussion ... "

Source Taken from [31]

375

References

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

1. García-Ruiz, R., Aguaded, I., Bartolomé, A.: La revolución del "blended learning" en la educación a distancia. RIED Rev. Iberoam. Educ. Distancia **21(1)**, 25-32 (2017)
2. Aleksí, V., Ivanovic, M.: Blended Learning in Tertiary Education: A Case Study. BCI, 19-21 Sept 2013, Thessaloniki, Greece (2013)
3. González, M., Perdomo, K., Pascuas, Y.: Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. Sophia **13(1)**, 144-154 (2017)
4. Castro-Rodríguez, Y., Lara-Verástegui, R.: Percepción del Blended Learning en el proceso enseñanza-aprendizaje por estudiantes del posgrado de Odontología. Educ. Médica **19(4)**, 223–228 (2017)
5. Turpo-Gebera, O., García-Peñalvo, F.: La producción científica sobre el Blended Learning en Perú: avances y perspectivas. EDUTEC 2019, Lima, pp. 1087-1097 (2019)
6. Aguaded, I., Cabero, J.: Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad. Alianza, Madrid (2013)

- 389 7. García-Peñalvo, F.: Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos
390 en el siglo XXI. *Educ. Knowl. Soc. (EKS)* **16(2)**, 6-12 (2015)
- 391 8. García-Aretio, L., Ruíz, M.: La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto?
392 *Teoría Educ.* **22(1)**, 141-162 (2010)
- 393 9. Turpo-Gebera, O., Hernández Serrano, M.: La convergencia pedagógica y tecnológica de la
394 modalidad "Blended learning". In: Martín García, A. (ed.). *Blended learning en Educación*
395 *Superior. Perspectivas de innovación y cambio* (pp. 101-119). Síntesis, Madrid (2014)
- 396 10. Yiloria, H., Hamburger, J.: Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de
397 aprendizaje. *Chasqui. Rev. Latinoam. Comun.* **140**, 367-384 (2019)
- 398 11. Coll, C., Mauri, M., Onrubia, J.: Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos
399 formales: una aproximación sociocultural REDIE. *Rev. Electrón. Investig. Educ.* **10**, 1-18
400 (2008)
- 401 12. Perera, H.: Estudio de la interacción didáctica en E-learning. Tesis doctoral. Universidad de
402 Sevilla (2007)
- 403 13. Bartolomé, A.: Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit, Rev. Medios Edu* **23**, 7-20
404 (2004)
- 405 14. Adell, J., Area, M.: eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. In: De Pablos, J. (ed.)
406 *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga,
407 pp. 391-424 (2009)
- 408 15. Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A., Gisbert, M.: Blended Learning, más allá de la clase
409 presencial. *RIED. Rev. Iberoam. Educ. Distancia* **21(1)**, 195-213 (2018)
- 410 16. Serrano, J., Pons, R.: La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento
411 del triángulo interactivo. *Rev. Mex. Investig. Educ.* **38**, 681-712 (2008)
- 412 17. Fishman, D.: Transcending the efficacy versus effectiveness research debate: proposal for a
413 new, electronic. *J. Pragmatic Case Stud.* (2000)
- 414 18. Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A.: El constructivismo
415 en el aula. Graó, Barcelona (2007)
- 416 19. Gallucci, J.: Investigating the effect of increasing positive teacher-student interactions on
417 adolescent behavior and teacher student relationships. Doctoral dissertations, Universidad de
418 Connecticut (2014)
- 419 20. Morales, R., Infante-Moro, J., Gallardo-Pérez, J.: La mediación e iteración en un AYA para la
420 gestión eficaz en el aprendizaje virtual. *Campus Virtuales* **8(1)**, 49-61 (2019)
- 421 21. Yillalta, M., Palacios, D.: Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento
422 escolar. *Estud. Pedagógicos* **40(2)**, 373-389 (2014)
- 423 22. Torrado, J., Pozo, J.: Del dicho al hecho: De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica
424 de la enseñanza de la música. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la
425 Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores*
426 *y alumnus*, pp. 205-228. Graó, Barcelona (2006)
- 427 23. Zapata-Ros, M.: El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos
428 personalizados. *RED-Rev. Educ. Distancia* **45** (2015).
- 429 24. Constatino, G.: Discurso Didáctico Electrónico: Los modos de interacción discursiva en el aula
430 virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis)curso-LemD* **6(2)**, 241-267
431 (2006)
- 432 25. Constantino, G., Álvarez, G.: Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una
433 propuesta para su análisis. *Revista Did@xis on line* **16** (2006)
- 434 26. Bossolasco, M.: El foro de discusión: entorno mediado para la mediación cognitiva (Masters
435 thesis). ILCE (México)-UNT (Argentina) (2010)
- 436 27. Rinaudo, C., Donolo, D., Chiecher, A.: Interacciones entre profesores y alumnos en ambientes
437 de aprendizaje asincrónico. In: reflexiones y propuestas sobre la educación superior actual. Serie
438 Cuadernos Virtuales 1, Secretaria Academia de la UNRC (2005)
- 439 28. Badia, A., Becerril, L., Romero, M.: La construcción colaborativa de conocimiento en las redes
440 de comunicación asincrónica y escrita (RCAE): una revisión de los instrumentos analíticos. *Cult.*
441 *Educ.* **22(4)**, 455-474 (2010)

- 442 29. Silvia, **J.**, Gros, B.: Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de
443 aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Teoría Educ. Educ. Cult. Soc. Inf.* **8(1)**,
444 81-105 (2007)
- 445 30. García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G., Espíndola, S.: Análisis de los patrones
446 de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una
447 estrategia metodológica. *Rev. Electrón. Investig. Educ.* **10(1)**, (2008)
- 448 31. Ponce-Rojo, A., Hernández-Vega, L., Hernández-Contreras, **J.**, Fernández, **J.**: Análisis de con-
449 tenido de las interacciones en línea en cursos de pregrado usando Facebook en una modalidad
450 de Blended Learning. *Sinéctica* **39** (2012)

UNCORRECTED PROOF

Work-in-Progress: Blended Learning in Engineering Education in Peru. A Systematic Review of University Theses

Osbaldo Turpo-Gebera¹, Juan Zarate-Yopez^{1(C81)},
Francisco García-Peñalvo, and Fernando Pari-T

¹ Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Peru
{oturpo, jzaratey, fpari}@unsa.edu.pe

² Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain
fgarcia@usal.es

Abstract. Blended Learning is established as a standard modality in the training of engineers in Peruvian universities, establishing objects of study that show its transcendence and potential. In this sense, the theses reports presented to the universities have been systematically reviewed. Eight thesis reports were recovered from the Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI). The results show a growing research interest in areas and fields of teaching rather than management; high concentration of research in postgraduate rather than undergraduate studies; and centrality of knowledge in the capital (Lima) instead of the provinces, more in public than in private universities as well as emphasis on quantitative studies and techno-pedagogical orientations combined with convergent models. Such dynamics bring Latin American contexts closer, and places them far from other realities.

Keywords: Blended learning · University theses · Systematic review · Perú

1 Introduction

Information and Communication Technologies (ICT) bring about changes in personal and social interaction, inducing changes in the ways we relate to the subjects, processes and spaces of pedagogical interactivity. The paradigmatic turns are propitiating adaptations that contribute to the improvement of the formative process [1]. In this perspective, Blended Learning (BL) is instituted and consolidated as a "standardized" modality [2], which facilitates increasing access to learning opportunities, as well as collaborative interactivity, among other potentialities [3]. Essentially, BL favors the techno-pedagogical confluence, connecting worlds that are artifactually "separated," so that knowledge flows on multiple platforms, sharing resources, spaces, etc., that strengthen the relationship mediated between teachers and students [4].

BL as a training modality incorporates an array of technological tools, and pedagogical approaches and methods [5, 6] to generate more active and adapted learning in a flexible and personalized didactic context [7]. In BL, a high level of acceptance is obtained among students and professionals, who affirm that BL led them to achieve

satisfactory results. The role of the teacher-tutor acquires relevance [8] by relating the conceptual and practical aspects, the diversity of learning styles, and directing it towards the improvement of the educational quality.

The construction of knowledge in BL involves greater tutorial intervention, as well as feedback and continuity of critical debates, bringing together computer-mediated collaborative learning (CMC) with factual relationships (face-to-face), along with other complementary activities (workshops, laboratories, etc.) that contribute to the amplification and enhancement of learning [9, 10]. The operation of BL allows the use of techno-pedagogical devices (teleconferences, forums, etc.) together with a series of didactic strategies (Flipped Classroom, Serious Games, etc.), configuring a techno-pedagogical ecosystem that recovers the social presence and educational participation in the pedagogical dynamics, institutional management and technological infrastructure [11, 12].

In BL, quality is defined by perceptions and emotions, motivation and learning styles, integration of experiences and ideas, as well as instructional design, altruism, participation and interaction [13]. These components make BL a viable alternative, where it is not necessary to share the same spatial context, but rather a learning one which involves the use of technological tools and group discussions. BL goes beyond the integration of training spaces; it involves the concurrence of learning strategies [14] and the indistinct confluence of the face-to-face and virtual modes. In this way, the students advance towards autonomy, overcoming the in person-virtual dichotomy, immersing themselves in the convergence and techno-pedagogical continuity [4, 6, 15].

In the transition of BL, the formative processes are beneficial, collaborative, flexible and motivating; likewise, they induce new forms of teaching and learning, beyond the spatial-temporal coordinates [13, 16]. BL has transformed the traditional educational spaces causing an efficient use of technology [17], moving toward an intense social interaction and generation of positive feelings, by achieving greater effectiveness in problem solving [18]. The emergence of new learning devices, such as augmented reality and others, has led BL into new scenarios [19], which implies a new vision and renewed teaching practice, intensely creative and prone to more realistic scenarios, with enriched, safe and controlled environments.

The technological, institutional, educational, and other changes in BL, raise the need to investigate the research dynamics of those who choose them as objects of study. Reviewing the Latin American context, through research published in scientific journals, we discover the thematic contexts, methodological orientations, etc. that point to the prevalence of descriptive studies without empirical references, oriented towards disciplinary areas such as psychology, education, economics, and computer science [20]. On the other hand, by studying the same spatial context, the multiple denominations of BL (mixed, hybrid, semi-presential, virtual distance) become evident as a paradigm that mixes or hybridizes, maintaining the presential-virtual duality [21]. In other studies, the evolution and techno-pedagogical transitions of BL are analyzed: from the combination to the convergence of mediations and resources, through the integration of environments [4, 21].

Reviewing the trends and impact of BL in Latin America, we find that didactic interaction has generated positive results, as well as the development of cognitive skills and critical and constructive thinking for problem solving [22]. Analyzing university

theses in Peru, it was found that BL is applied to the training in different professional fields. The results help us recognize differences in theoretical and methodological approaches and emphasis on training areas [23, 24]. The different studies provide a global understanding of BL in teaching; there is no specific research on BL in Peru in training by profession, except for the field of Communication for Development [25]. Hence, this research, due to its particularity on the specialized knowledge of engineering education, brings specific situations to the considerations assumed of the university reality of Peru.

Having provided an overview of what BL is and its trends and impact in Latin America, the second section will describe how the study was carried out, to finally mention the results of the study that focus on the situation and evolution of university research of BL in engineering education in Peru, the fields and sub-fields of knowledge of BL in engineering education, the infrastructure supporting the activities of BL in engineering training, the findings of the research on BL in engineering education, and BL models in engineering training with techno-pedagogical mediation systems.

2 Method

In order to determine the production of knowledge about BL training in engineering, eight thesis reports have been recovered from the National Research Work Repository (RENATI), managed by the National Superintendence of Higher University Education (SUNEDU): <http://renati.sunedu.gob.pe/>. The documents come from Peruvian universities, which voluntarily allow access to the theses of their graduates and the theses defended in foreign universities and deposited for the purpose of degree recognition (Resolution No. 033-2016-SUNEDU/CD).

The research questions that guided the review are:

- RQ1. How has university research on BL evolved in engineering education, according to degree, geographic region and university ownership regime?
- RQ2. What are the fields and sub-fields of knowledge of BL in engineering education addressed in Peruvian university theses?
- RQ3. What significant findings are evident in Peruvian university theses when investigating BL in engineering education?

The following inclusion criteria were taken into account for the selection of thesis reports:

- Search term: "Blended Learning", "Semi-presential", "Engineering" and "Technology".
- Scope. Tertiary education (university and technological institutes).
- Period of publication of university theses (last 5 years): 2015-2019.
- Full access to the thesis report.
- Research work of empirical nature.

The search was carried out between February and March 2020. The determination of the analyzed theses followed the sequence of analysis below:

Identification	Selection	Elegible Theses	Included In the study
Total number of theses retrieved from RENATI: 26	Total of theses with restricted access: 2	Total of theses with full access: 20	Total of theses included in the revision: 14
	Total of seized theses: 0	Total of excluded theses (do not respond to criteria): - Monographies / Essays: 1 - Improvement plans/ Innovation: 0 - Theses with a different object of study or context: 5	
	Total of theses with a wrong URL: 1		
	Total of theses with incomplete files: 3		

Fig. 1. Study sample determination sequence.

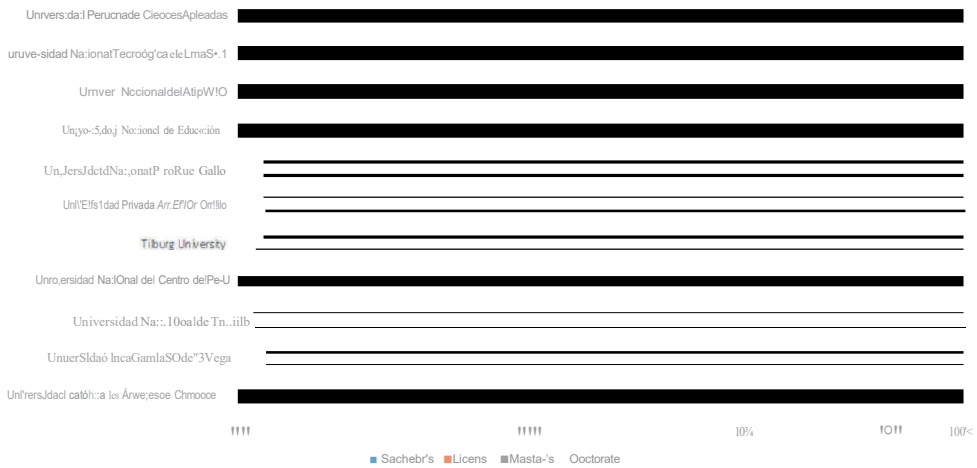


Fig. 2. Theses according to university of origin

These 14 theses constitute the corpus of analysis used in the development of the aspects that define BL in engineering education in Peruvian universities.

3 Results

Considering the systematized information, arguments to answer the research questions (RQ) were formulated from the comparison, contrast and qualitative analysis of the sorted data [26].

Situation and Evolution of University Research Of BL in Engineering Education in Peru

In terms of the theses that investigate BL in engineering education in Peru, the last 5 years demonstrate its presence as an object of study. Seventy-nine percent of the theses correspond to graduate studies (5 master's and 6 doctorate), 21% corresponds to undergraduate studies in different areas of engineering and technology.

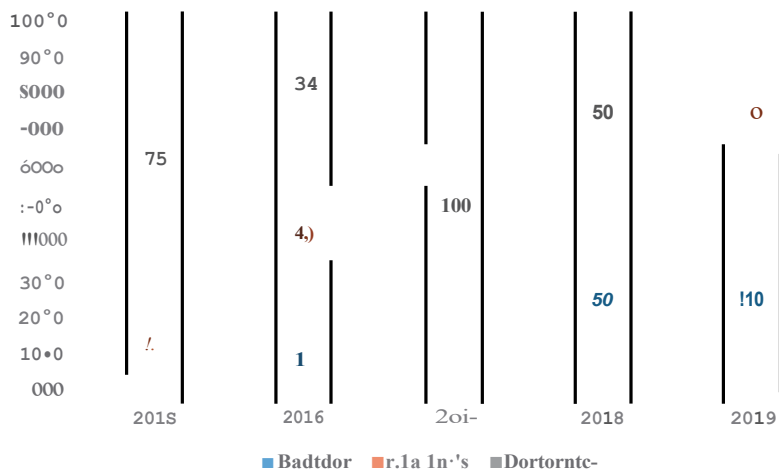


Fig. 3. Evolution of university research of BL in engineering education.

In the first years of the study period, the majority of the theses related to engineering education in Peru are for graduate (Master's degrees and doctorates) works, with a low incidence of undergraduate works; whereas in the last years, both graduate and undergraduate levels share interest in these kinds of studies. The evolution shows the growing interest in the research of BL in engineering education. BL as a study modality represents a topic of growing interest in different areas of professional training, with a little lower incidence in engineering and technology [23], yet its importance is tangible today, given that the country is moving rapidly through a process of change in university education towards greater virtualization.

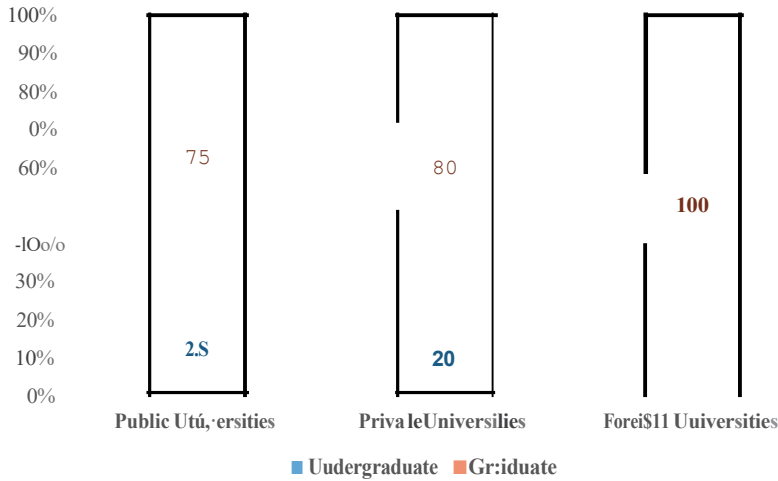


Fig. 4. Universities where BL theses in engineering education were defended.

In Peru, private universities outnumber public universities in terms of enrollment and coverage. The largest scientific production of BL in engineering education is concentrated in public universities (in 7 of the 10 universities). In the national repository there is a thesis from a foreign university, which was deposited for the purpose of recognizing the foreign degree in the country (homologation). It is noticeable that out of the 10 universities that researched BL in engineering education, only one is located in the capital (Lima), the rest are located in the provinces, in the periphery of knowledge.

Fields and Sub-fields of Knowledge of BL in Engineering Education

The determination of the fields responds to the nature of the studies, some of which are directed to the development and academic strengthening through the subjects that compose the curricula of the engineering careers, namely general studies (GS) and specialized studies (SS), and others related to the management of the institution and study platform.

Table 1. Fields and subfields of BL in engineering education addressed in university theses.

Knowledge field	Sub-knowledge field	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Teaching (86%)	Mathematics (GS)		1				1
	Physics (GS)	1	2	1			4
	Systems dynamics (SS)	1					1
	Humanities (GS)		1		1	1	3
	Communication (GS)	1	1			1	3
Management (14%)	Mentoring support		1				1
	Social responsibility				1		1
Total		3	6	1	2	2	14

The field of knowledge prioritized in universities that conduct research on BL in engineering is teaching (86%), with an emphasis on the GS (79%) rather than the SS (7%). An even interest is observed on both science and humanities-related subjects due to the emphasis of the current University Law on a wholistic education that includes general and specialized students as a graduation requirement. Another field addressed in the research is related to management (14%) in two areas or subfields complementary to university training.

Infrastructure Supporting BL Activities in Engineering Training

In BL, the infrastructure includes both virtual and face-to-face formats, which are employed according to the techno-pedagogical development of each institution. The thesis reports point out the access and capacity gaps. Various resources are recognized (not always cutting-edge ones), while attendance is marked exclusively by being physically present at classes at the university.

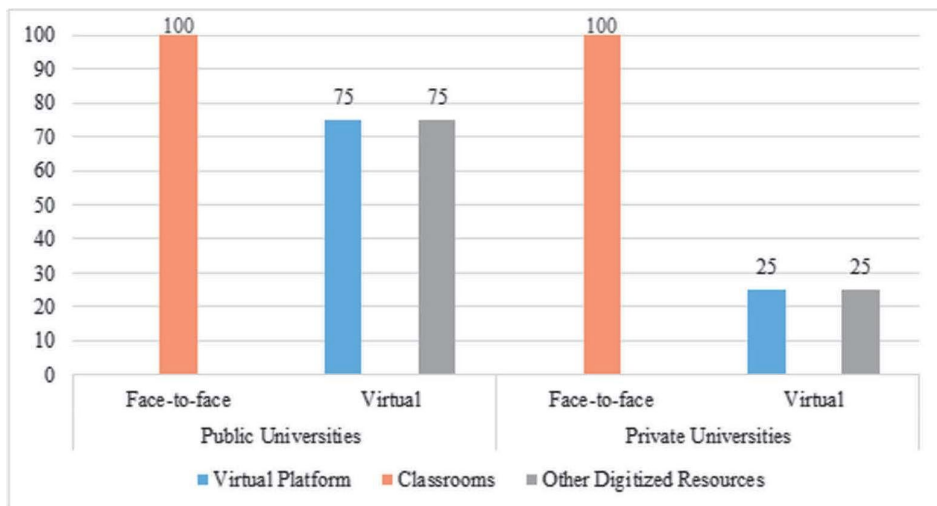


Fig. 5. Supporting infrastructure

In the experiences researched, the support infrastructure is far from the avant-garde conceptions and resources typical of other realities. In the Peruvian universities, in terms of virtuality only 75% of public universities and 25% of private universities have virtual platforms. Universities resort to various digitalized resources such as the use of USBs, CDs or printed books for virtual interactivity, more frequently in public universities than in private ones. In terms of attendance, universities in general consider the classroom as the only setting for physical work meetings. None of the research considered other possibilities, such as synchronous attendance or visits to other training scenarios.

Findings of the Research on BL in Engineering Education

The educational aspects declared in the research, as evidence favorable to the formation of students are considered achievements; while the limitations are given by the aspects that hinder academic progress.

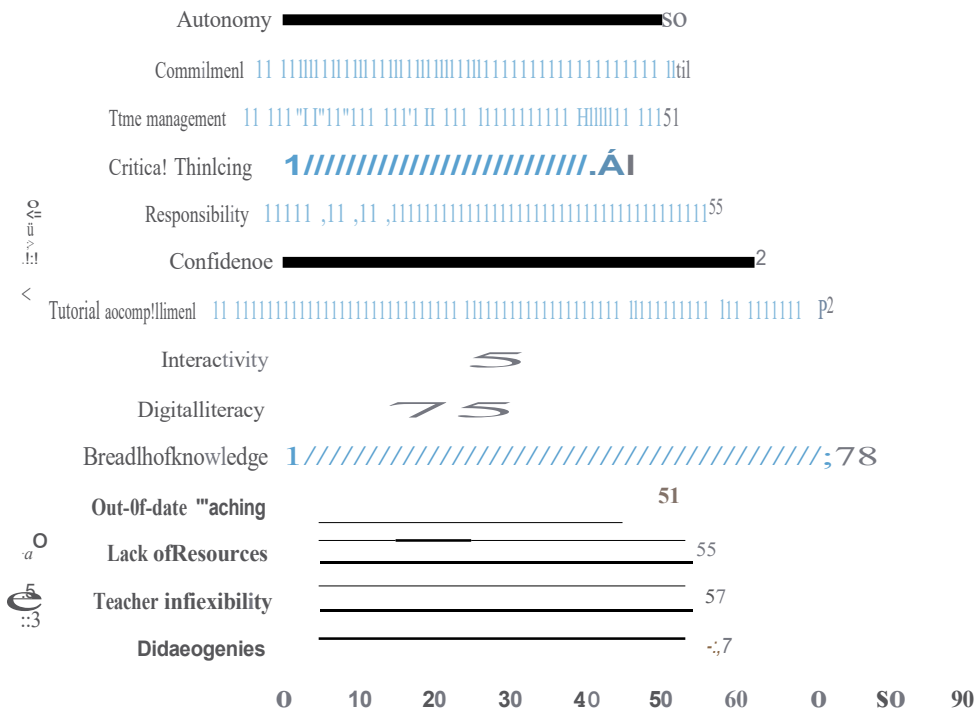


Fig. 6. Achievements and limitations of BL in engineering education

The academic achievements identified in BL's theses in engineering education have been classified in four domains: 1) cognitive-epistemic: breadth of knowledge and critical thinking, 2) social: confidence and autonomy, 3) formative: tutorial accompaniment, responsibility, time management and autonomy, and 4) technological: digital literacy and interactivity. Although the boundaries between them are blurred, certain predominance can be expressed. Among the limitations are those of a didactic nature, directly related to the teaching of faculty members, in most cases, where teachers are in turn tutors. The role of teacher tutors ends up overloading the training activity, since the teachers need to both prepare content and accompany the process [27].

BL Models in Engineering Training with Techno-Pedagogical Mediation Systems

In the different realities, experiences that express the changes of BL are described. These experiences explain the diverse techno-pedagogical transitions that refer to a normalized modality, that is to say, transitions with an own identity. Among the evolutions we can recognize: i) separate or combined systems, which distinguish moments of presence and virtuality, ii) mixed or integrated systems of hybridization of training scenarios, and iii) expansive or convergent systems, where the boundaries are diluted and continuity prevails [4, 27-29].

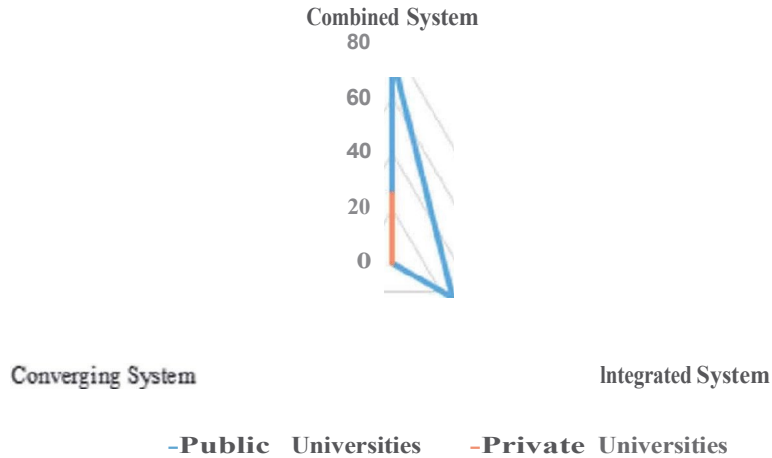


Fig. 7. Pedagogical-technological mediation systems

The referents assumed by those who investigate BL in engineering education are basically the combined systems, where the virtual and face-to-face moments are defined and separated, which places it in its beginnings. Only one study refers to an integrated model of hybridization of components and training moments.

4 Conclusions

The review of the scientific production of BL in engineering training in Peruvian universities, from the theses analyzed, reveals its emergence as an object of study and growing interest. The last five years have revealed the need to adapt the training models to the greater virtualization that the country is experiencing, and to accelerate the changes brought about by the university law. The research analyzed reveals the shift in the centrality of the knowledge generated from the capital to the provinces given that more universities in the regions are researching BL in engineering training, more in the public universities than in the private ones, more in the field of teaching than management, more in general studies subjects than in specialized ones.

The infrastructure supporting BL in engineering training expresses the delays with respect to other realities, since there is no greater innovation, and resources that are far from the vanguard are used. Among the significant results referred to in the theses, a greater distinction is made between those of a cognitive and formative nature, among others that are equally important; while the limitations are more of a teaching nature. The research reviewed, when contrasted with the techno-pedagogical mediation systems, refer us to the dawn of BL because they prioritize the combinatorial systems of separation of components.

In essence, the analysis of the uniqueness of Peruvian university research reveals continuities and disparities with respect to global dynamics [30]. Research on BL in Peru is currently in its third transitional phase (2010-2013), which is to "talk about the experiences of students or teachers regarding the implementation, application and results obtained" [31]. This is a stage that coincides with the dynamics experienced by Latin American countries, and is far from the experiences of European countries, which are increasingly innovative. The path of the review reveals proximities and routes of advances and perspectives of the transformations assumed in the development of BL [17].

References

1. Gros, B., García-Peñalvo, F.: Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In: Spector, M., Lockee, B., Childress, M. (eds.) *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*, pp. 1-23. Springer International Publishing, Switzerland (2016)
2. García-Ruiz, R., Aguaded, I., Bartolomé, A.: La revolución del "blended learning" en la educación a distancia. *RIED Rev. Iberoam. Educ. Distancia* **21(1)**, 25-32 (2017)
3. Martín-García, A.: *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*. Springer, Switzerland (2020)
4. García-Aretio, L.: Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* **21(1)**, 9-22 (2018)
5. González, K., Padilla, J., Rincón, D.: Fundamentos conceptuales para la evaluación del docente en contextos b-learning. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* **34**, 220-243 (2011)
6. Turpo-Gebera, O., Hemández Serrano, M.: La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad "Blended learning". In: Martín García, A. (ed.) *Blended learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio*, pp. 101-119. Síntesis, Madrid (2014)
7. Lange, P., Neumann, A.T., Nicolaescu, P., Klamma, R.: An integrated learning analytics approach for virtual vocational training centers. *Int. J. Interactive Multimedia Artif. Intell.* **5** (2), 32-38 (2018)
8. Gomez, M., Aleman, L., Figueroa, C.: B-learning modality: a strategy to strengthen blended learning vocational training. *Virtualidad Educación y Ciencia* **10(18)**, 37-51 (2019)
9. Pinto-Llorente, A., Sánchez-Gómez, M., García-Peñalvo, F.: A research on students' perceptions on a B-Learning english environment to improve written skills. In: Ahuja, V., Rathore, S. (eds.) *Multidisciplinary Perspectives on Human Capital and Information Technology Professionals*, pp. 179-201. IGI Global, Hershey (2018)
10. Sorathia, K., Servidio, R.: Learning and experience: teaching tangible interaction and edutainment. *Procedia - Soc. Behav. Sci.* **64**, 265-274 (2012)
11. García-Holgado, A., García-Peñalvo, F.: The evolution of the technological ecosystems: an architectural propasa! to enhancing learning processes. In: *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality*, pp. 565-571. Association for Computing Machinery, New York (2013)
12. Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M., Yot-Domínguez, C.: Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* **21(1)**, 155-174 (2018)

13. Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R., Aguaded, I.: Blended learning: panorama y perspectivas. RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia **21(1)**, 33-56 (2018)
14. Aguaded, I., Cabero, J.: Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad. Alianza, Madrid (2013)
15. García-Peñalvo, F.: Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. Educ. Knowl. Soc. (EKS) **16(2)**, 6-12 (2015)
16. Güzer, B., Caner, H.: The past, present and future of blended learning: an in-depth analysis of literature. Procedia-Soc. Behav. Sci. **116**, 4596--4603 (2014)
17. García-Aretio, L., Ruíz, M.: La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? Teoría de la educación **22(1)**, 141-162 (2010)
18. Chen, W., Tat Yao, A.: An Empirical evaluation of critical factors influencing learner satisfaction in blended learning: a pilot study. Univ. J. Educ. Res. **4(7)**, 1667-1671 (2016)
19. Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., Casey, D.: Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. Nurse Educ. Today **32(4)**, 464-468 (2012)
20. Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V.: Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia **21(1)**, 57-74 (2018)
21. Turpo-Gebera, O.: Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. Revista Mexicana de Investigación Educativa **15(45)**, 345-370 (2010)
22. González, M., Perdomo, K., Pascuas, Y.: Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literature. Sophia **13(1)**, 144-154 (2017)
23. Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A.: Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. Educ. Knowl. Soc. (EKS) **20**, 1-19 (2019)
24. Turpo-Gebera, O., García-Peñalvo, F.: Orientaciones metodológicas en las investigaciones sobre el Blended Learning en las universidades peruanas. RISTI Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informac;ao, **27**, 9-22 (2019)
25. Turpo-Gebera, O., Gonzales-Miñán, M.: Comunicación para el desarrollo en tesis universitarias de Perú: hacia una cartografía disciplinar. Revista de ciencias sociales **25(2)**, 141-162 (2019)
26. Okoli, C., Schabram, K.: A guide to conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. Sprouts: Working Papers on Information Systems, **10(26)** (2010)
27. Turpo, O.: Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. RED, Revista de Educación a Distancia. **39**, 1-14 (2013)
28. Graham, C.: Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. Pfeiffer Publishing, San Francisco (2005)
29. Graham, C., Allen, S., Ure, D.: Blended learning environments: A review of the research literature. Unpublished manuscript, Provo, UT, (2003)
30. Turpo-Gebera, O., García-Peñalvo, F.: La producción científica sobre el Blended Learning en Perú: avances y perspectivas. EDUTEC 2019, Lima, pp. 1087-1097 (2019)
31. Islas, C.: El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. Apertura **6(1)**, 86-97 (2014)