

# Blended Learning en Perú: Estado de conocimiento y perspectivas de investigación

## *Blended Learning In Peru: State Of Knowledge And Research Perspectives*

Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín, Perú, [oturpo@unsa.edu.pe](mailto:oturpo@unsa.edu.pe)  
Francisco José García Peñalvo, Universidad de Salamanca, España, [fgarcia@usal.es](mailto:fgarcia@usal.es)

### Resumen

*Blended Learning* se ha constituido en una modalidad “normalizada”, adoptada e implementada en el ámbito universitario. En ese sentido, reconocer su desarrollo en contextos específicos resulta significativo, en cuanto provee de información singular sobre sus dinámicas evolutivas. A fin de representar el desarrollo de las investigaciones en ese campo, y siguiendo el *mapping* sistemático como medio de aproximación a su conocimiento y perspectivas, se recuperó del repositorio digital nacional 56 productos científicos para su análisis. Los resultados evidencian una emergente producción científica sobre *Blended Learning* en Perú, “retratando” las áreas y ámbitos de formación priorizados en su estudio, al revelar al concentración de investigaciones en universidades públicas, situadas preferentemente en Lima, la capital del país, más a través de tesis que de artículos, siguiendo diseños cuantitativos y orientaciones tecnopedagógicas que enfatizan en modelos que combinan escenarios presenciales con virtuales, obviando otras posibilidades. De ese modo, sus dinámicas de desarrollo los aproximan a los contextos latinoamericanos y, distancia de los países ibéricos, dada su transición hacia otros modelos evolutivos del *Blended Learning*.

### Abstract

*Blended Learning* has become a “standardized” modality, adopted and implemented in the university environment. In this sense, recognizing their development in specific contexts is significant, as it provides unique information about their evolutionary dynamics. In order to represent the development of research in this field, and following the systematic mapping as a means of approaching their knowledge and perspectives, 56 scientific products were retrieved from the national digital repository for analysis. The results show an emerging scientific production on *Blended Learning* in Peru, “portraying” the areas and fields of training prioritized in their study, by revealing the concentration of research in public universities, preferably located in Lima, the capital of the country, more through theses than articles, mostly, following quantitative designs and techno-pedagogical orientations that emphasize models that combine face-to-face with virtual scenarios, ignoring other possibilities. In this way, their development dynamics bring them closer to the Latin American contexts and, the distance of the Iberian countries, given their transition to other evolutionary models of *Blended Learning*.

**Palabras clave:** Blended Learning, producción científica, estado de conocimiento, Perú

**Keywords:** *Blended Learning, scientific production, state of knowledge, Peru*

## 1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están suscitando una diversidad de cambios en la interacción humana y social. A nivel educativo presuponen transformaciones en las formas de vinculación con los sujetos, tanto como en los procesos y espacios de interactividad pedagógica. Los giros paradigmáticos propician adaptaciones que aportan a la mejora del proceso formativo de los participantes (Gros, & García-Peñalvo, 2016).

El *Blended Learning* (BL), como una de las innovaciones generadas por las TIC, emerge y se consolida como modalidad educativa adoptada e implementada en los escenarios universitarios. Su decurso está posibilitando un acceso creciente de oportunidades para el aprendizaje, al igual que, la interactividad colaborativa, el uso intensivo de la tecnología, la función tutorial, entre otras potencialidades (Aleksić & Ivanović, 2013, Datta, 2014, García-Aretio, 2018, Halverson, Graham, Spring, Drysdale, & Henrie, 2014, Turpo-Gebera, 2010). Asimismo, el BL propicia la confluencia de aprendizajes, al promover una mayor interactividad, conectando mundos “separados” artefactualmente, para que el conocimiento fluya en múltiples plataformas, compartiendo recursos, espacios, procesos, etc. (Martín-García, 2014). Para García-Peñalvo (2015), la emergencia del BL involucra una mayor interactividad cognitiva, consiguientemente, mayores posibilidades de construcción del conocimiento.

## 2. Desarrollo

Para Halverson, Graham, Spring, Drysdale y Henrie (2014), el BL se sitúa como un campo de estudio que fortalece la relación mediada entre el docente y el discente, al estar sustentada en soportes tecnológicos y pedagógicos que suscitan el logro de aprendizajes, a partir de la confluencia de entornos virtuales como presenciales (García-Aretio, 2018). Una acción que no necesariamente responde a la incorporación de herramientas tecnológicas, sino también a un currículum formativo esperanzador, de aprendizajes más activos, adaptados a las peculiaridades del usuario, y dentro de un contexto didáctico flexible y personalizado, tal que la ha constituido como una modalidad “normalizada” (García-Ruiz, Aguaded, y Bartolomé, 2017).

En la construcción del conocimiento en el BL, la implicación con el aprendizaje comporta una dinámica colaborativa que, según Sorathia y Servidio (2012), parte de una mayor intervención de los tutores, retroalimentación continua y

debates críticos. El proceso adquiere capital importancia en la interacción tangible (Shaer, Horn, & Jacob, 2009), al facilitar tanto el aprendizaje colaborativo mediado por computadora (CSCL), como la relación fáctica (cara a cara) con los profesores, y otras actividades complementarias (talleres, laboratorios). Tales vinculaciones permiten la confluencia de los recursos tecnológicos con los pedagógicos, y amplía las capacidades de innovar y colaborar en la construcción del conocimiento (Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez, & García-Peñalvo, 2018).

### 2.1 Marco teórico

La modalidad BL combina e integra el *e-learning* con las sesiones presenciales, desde la convergencia de mediaciones pedagógicas y tecnológicas que propician la construcción del conocimiento (García-Aretio, 2018). El proceso se estructura a partir de dispositivos tecnopedagógicos (teleconferencias, tutoriales, foros, MOOC, etc.) con una serie de estrategias didácticas (Aprendizaje Basado en Problemas, Flipped Classroom, Serious Games, etc.), configurando un ecosistema tecnopedagógico (García-Holgado, & García-Peñalvo, 2013); que recupera “la presencia social y la necesidad de que sean las instituciones educativas las que impulsen y faciliten la participación” (Duarte, Guzmán y Yot, 2018, p. 169).

La implementación del BL presupone no solo esfuerzos de concreción, sino también desazones. En él gravitan los recursos asociados a la dinámica pedagógica, la gestión institucional, la infraestructura y obsolescencia tecnológica (García-Peñalvo, & Ramírez-Montoya, 2017). La investigación sobre el BL ha revelado efectos positivos sobre su eficacia, a partir de materiales de estímulo, estrategias de instrucción, estilos de aprendizaje, entre otras variables. Para Morrison y Ross (2014) la investigación sobre el BL, implica aún, un aprendizaje superficial, al abordar escasamente las interacciones en la construcción del conocimiento, la función tutorial y los fundamentos del aprendizaje (Tourón, 2015).

Para Bartolomé-Pina, García-Ruiz y Aguaded (2018) existen factores que contribuyen a la calidad de los resultados en el BL, como las percepciones y emociones, la motivación y estilos de aprendizaje, la integración de sus experiencias e ideas en contextos presenciales y en línea; así como, la calidad de los diseños instruccionales, el nivel de altruismo, las variables socioeconómicas, la participación y el nivel de interacción. En ese sentido,

el BL configura una alternativa viable para la formación, dado que no es necesario que los sujetos compartan un mismo contexto espacial, más si de aprendizaje.

A la efectividad del BL contribuye el disfrute con el uso de las herramientas tecnológicas y las discusiones en grupo que inducen a interactuar en la construcción del conocimiento (Yen, & Lee, 2011). Para Smyth, Houghton, Cooney y Casey (2012), los estudiantes valoran en la modalidad, la posibilidad de aprender en interacción social, generando sentimientos positivos hacia el estudio, logrando una mayor eficacia en la comprensión de la creatividad, la resolución de problemas (Yen & Lee, 2011), entre otras capacidades y habilidades promovidas satisfactoriamente, a partir de la calidad de los factores involucrados (García-Peñalvo, 2015).

El BL va más allá de concebirla como una combinación de espacios formativos: presencial y virtual, por cuanto involucra la concurrencia de una variedad de estrategias de aprendizaje (Aguaded y Cabero, 2013) y la confluencia indistinta, de lo presencial o virtual. De ese modo, el BL avanza hacia formas que definen su autonomía, liberándola de la dicotomía entre formación presencial y *online* (García-Peñalvo, 2015), para avanzar hacia una inevitable convergencia pedagógica y tecnológica (García-Aretio, 2018, Turpo-Gebera y Hernández-Serrano, 2014), que acentúe su confluencia metodológica y de recursos para la formación.

En el BL se reconoce, siguiendo a Güzer y Caner (2014), la potencialidad formativa, percibida como útil, colaborativa, flexible y motivadora. En su creación participan una serie de factores favorables para el aprendizaje significativo, para inducir a “nuevas formas de enseñar y aprender más allá de las coordenadas espacio-temporales” (Bartolomé-Pina, García-Ruiz y Aguaded, 2018, p. 33). El BL representa en cada contexto de aplicación, un modelo instituido para desarrollar y transformar los espacios tradicionales de la educación, esencialmente, en la educación superior, 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).

## 2.2 Planteamiento del problema

En la determinación de las singularidades del BL, Islas (2014), desde la revisión de trabajos iberoamericanos publicados en revistas científicas, encuentra la prevalencia de estudios descriptivos, concentrados en la formación de varios campos disciplinares, y con una mayor aceptación

de los estudiantes que de los docentes. Así como también, distintas denominaciones, tales como modelo mixto, ambiente mixto, ambiente híbrido, modalidad mixta, instrucción semipresencial, etc., para una misma modalidad, que combina e integra lo presencial con lo virtual (Turpo-Gebera, 2010). De otro lado, Turpo-Gebera y Hurtado-Mazeyra (2019) y Turpo-Gebera y García-Peñalvo (2019) considerando los informes de tesis sobre el BL defendidas en las universidades peruanas, reconocen su incipiente producción científica y preferencias metodológicas hacia el enfoque cuantitativo. Los abordajes reseñados aportan a conocimientos específicos que buscan singularidades que los diferencien del contexto global y sean asumidos como posibilidades de aplicación, en otros contextos. En ese sentido, resulta de interés la exploración del BL en contextos emergentes, a fin de aportar al estado de conocimiento e identificar las perspectivas de investigación, desde el carácter territorial y las particularidades socioeconómicas que las caracterizan. Visto así, y con ese propósito, este estudio evidencia los alcances, limitaciones y potencialidades del BL en Perú, a partir de la revisión de las investigaciones realizadas.

## 2.3 Método

El proceso metodológico se inicia con la recuperación de la información contenida en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto ALICIA (Acceso Libre a Información Científica para la Innovación), implementado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC), a partir de la Ley N° 30035, del 2013, que reúne la “producción en ciencia, tecnología e innovación (libros, publicaciones, artículos de revistas especializadas, trabajos técnico-científicos, programas informáticos, datos procesados y estadísticas de monitoreo, tesis académicas y similares)” (art. 2.1).

La recuperación de la producción científica de ALICIA considero el *mapping* sistemático (*Literature Mapping*), como medio para “descubrir el potencial de un campo de investigación o su estado en un determinado momento” (García-Peñalvo, 2019). Se debe considerar que ALICIA centraliza la información proveniente de los repositorios institucionales (revistas y universidades). Un proceso voluntario, de depósito de los documentos digitalizados, y asumido por las bibliotecas universitarias.

La recuperación de la información comprendió marzo del

2019, mediante los siguientes criterios de inclusión:

- Términos de búsqueda de información: “Blended Learning” y “Semipresencial”.
- Temporalidad de la producción científica: Abierta.
- Acceso integro a los productos científicos (tesis, artículos, etc.).
- Informes de productos científicos de naturaleza empírica.

Y como criterios de exclusión:

- Informes sin estructura definida de investigación.
- Enlaces que no permiten acceso al documento.

La secuencia seguida llevo a la determinación a la muestra de estudio, a partir de la declaración PRISMA.

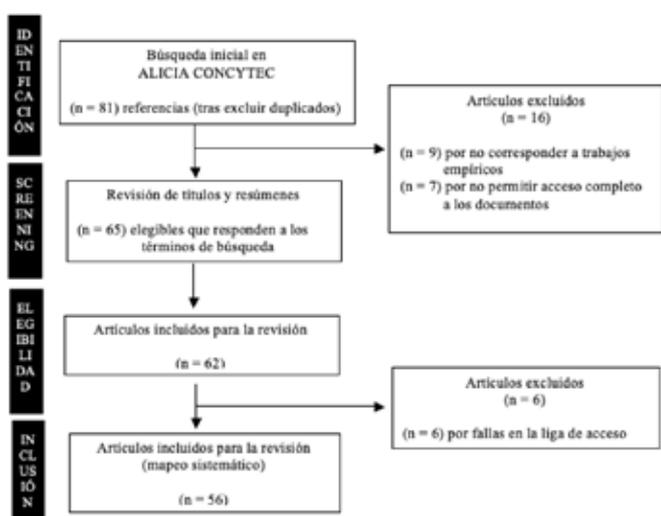


Figura 1. Secuencia inicial de determinación de la muestra de estudio

El total de productos científicos a revisar y analizar comprendió 56, distribuidos conforme a la Tabla 1.

Tabla 1. Total de productos científicos analizados (%)

Tesis defendidas en universidades peruanas				Artículos publicados en revistas peruanas	Total de productos científicos
Doctorado	Maestría	Segunda especialidad	Licenciatura/Ingeniería		
29% (16)	41% (23)	3% (3)	18% (10)	7% (4)	100% (56)

## 2.4 Resultados

### 2.4.1. Situación y evolución de la producción científica en el BL

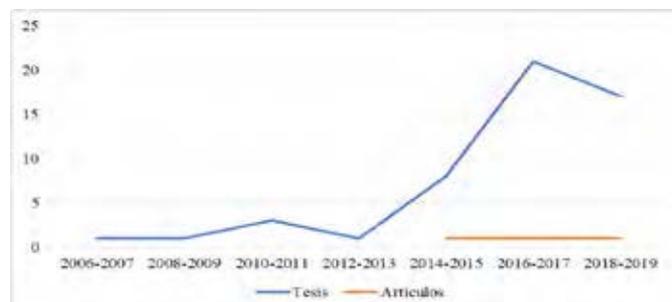


Figura 2. Evolución temporal de la productividad científica del BL

En términos de la productividad científica sobre el BL, desde el bienio 2012-2013 se observa un crecimiento en la producción de las tesis universitarias. Los tres últimos bienios (2014-2019) acumulan 46 tesis (88%) del total. Más a nivel de los artículos, su estado es incipiente, a 1 por bienio, 1 en el primer bienio, y luego un “silencio” productivo, y en los tres últimos bienios, a 1 por bienio. Se puede distinguir también, la evolución temporal de los estudios sobre el BL, a partir de la obtención de los grados académicos o títulos profesionales.

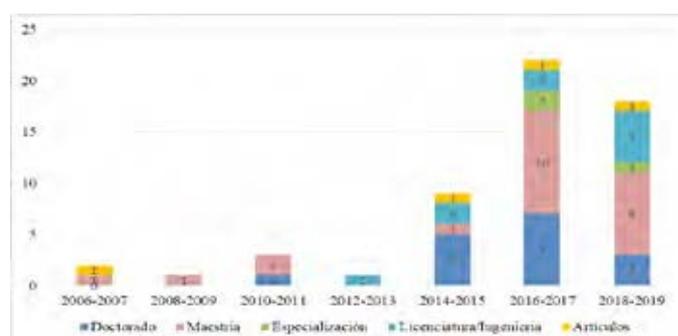


Figura 3. Evolución temporal de la producción científica sobre el BL, según titulación obtenida

Los últimos tres bienios son intensos en producción académica, concretamente, las tesis de postgrado (maestría y doctorado) son las mejor representadas (39 o 75%), 16 de doctorado y 23 de maestría. En menor proporción, las tesis de grado (Licenciatura/ingeniería y Especialización), en conjunto, representan a 13 o 25% del total de investigaciones conducentes a titulaciones. Los artículos están infrarrepresentados, revelando una escasa productividad, 4 durante 14 años, o escasamente 7% de toda producción sobre el BL.

Otra posibilidad de reconocer el estado evolutivo de la producción científica sobre el BL discurre por el tipo de universidad en la que se defendió la tesis, o la adscripción de las revistas académicas donde se publicaron. En Perú existen, según el tipo de gestión institucional, tres tipos de universidades: públicas, privadas con fines de lucro o societarias y privadas sin fines de lucro o asociativas.

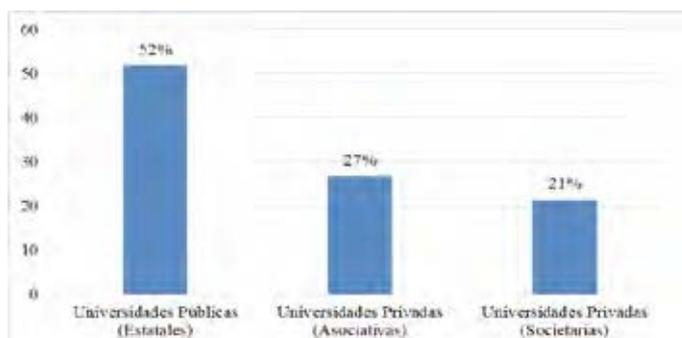


Figura 4. Producción científica sobre el BL, según universidad que otorga la titulación

Entre los tipos de universidades que componen el sistema universitario peruano, la producción científica sobre el BL se concentran en las universidades estatales, le siguen las privadas asociativas y en menor proporción las privadas societarias. Esto evidencia que el BL es un tema emergente y presente en todos los ámbitos universitarios. La producción científica del BL puede ser igualmente apreciada en función al contexto territorial donde se produjo, en ese sentido, considerando la ubicación de la universidad se puede distinguir la centralidad de la producción científica, a partir de distinguir la capital (Lima) de las provincias, básicamente de las macroregiones (Norte, Sur, Centro y Oriente).

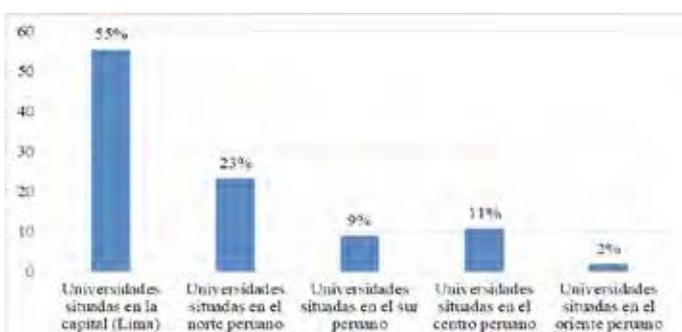


Figura 5. Ubicación de la producción científica del BL, según la zona geográfica de las universidades

La concentración de la producción científica se sitúa en la capital de la república, donde las universidades limeñas

agrupan el 55% del total. Dentro de las universidades regionales destacan las del norte (23%), las demás cuentan con una escasa producción. Aunque el BL es un tema de interés y emergente, es algo menor su considerando en las provincias.

### 2.4.3. Áreas de formación abordadas en los estudios sobre el BL

La formación implementada a través del BL cubre diversos estadios de conocimiento y una diversidad de escenarios formativos. La Tabla 2 verifica lo señalado.

Tabla 2. Distribución de las investigaciones sobre el BL, según área y contexto formativos

	Universidad	Escuela	Instituto	Formación continua	Total
Orientación temática hacia la docencia de contenidos disciplinares					
Letras	Comunicación	5	2	1	16 (29%)
	Historia	1	1	1	
	Inglés	3	1	1	
Ciencias	Matemática	3	1	1	11 (19%)
	Estomatología	2			
	Física	3	1		
Ingeniería	Diseño industrial	1	1		5 (9%)
	Ingeniería de software	2	1		
	Subtotal	20	5	6	
Orientación temática hacia la docencia de contenidos transversales					
Habilidades laborales	Desarrollo de capacidades	3		1	14 (25%)
	Desempeño docente	4	1	1	
Habilidades personales	Formación personal	1	1	1	10 (18%)
	Aprendizaje emocional	3	1	1	
Subtotal	11	2	2	8	24 (43%)
<b>Total</b>	<b>31 (55%)</b>	<b>8 (14%)</b>	<b>8 (14%)</b>	<b>9 (17%)</b>	<b>56 (100%)</b>

Los procesos formativos implementados en el desarrollo de las investigaciones en torno al BL remiten a distintas áreas del conocimiento humano. Se aglutinan en mayor grado en áreas disciplinares (57%), cubriendo una gama de asignaturas, de letras, mayoritariamente, aunque también de otros campos disciplinares. Abarcan también en su estudio, las áreas transversales, orientadas básicamente al desarrollo de habilidades laborales y personales. En esencia, las experiencias formativas investigadas son diversas y cubren diversos ámbitos formativos, prioritariamente, las universitarias (55%).

### 2.4.3. Campos y subcampos temáticos de los estudios sobre el BL

La productividad científica nacional sobre el BL se ha concentrado en ciertas temáticas que evidencian las áreas de desarrollo educativo.

Tabla 3. Campos y subcampos temáticos abordados en la producción científica del BL por bienio

Campos de conocimiento	Sub-campos de conocimiento	2006-2007	2008-2009	2010-2011	2012-2013	2014-2015	2016-2017	2018-2019	Total
Docencia universitaria	Desarrollo de capacidades					1	2	2	31 (55%)
	Desempeño docente			1	1		4	2	
	Didácticas específicas	1				1	5	3	
	Formación personal		1				3	2	
	Gestión del aprendizaje			1			1		
Educación básica	Calidad educativa					1	2	1	14 (25%)
	Desempeño docente					1	2	2	
	Didácticas específicas	1		1			1	2	
Educación tecnológica	Didácticas específicas					1	1	1	6 (11%)
	Desempeño docente					1	2	2	
Formación continua	Gestión del aprendizaje							1	5 (9%)
	Desempeño docente					3	1	1	
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>56 (100%)</b>

Las investigaciones sobre el BL están mayoritariamente dirigidas al estudio de los aspectos concurrentes a la docencia universitaria (desempeño, didáctica), un 31% los consideran como objeto de estudio, fundamentalmente, enfatizan en la mejora de las didácticas específicas (Matemáticas, comunicación, inglés). Los otros ámbitos de intervención (escuela, instituto y formación continua) son, igualmente, considerados. Al respecto, los tres últimos bienios son altamente productivos, no solo abarcan variados escenarios formativos, sino también una diversidad de campos de conocimiento.

#### 2.4.4. Orientaciones metodológicas y tecnopedagógicas de los estudios sobre el BL

En el estudio de las experiencias formativas generadas dentro del BL presentan una gama de orientaciones, no solo de carácter metodológico, sino de concepciones en torno al BL.

Tabla 4. Enfoques de investigación utilizados en las investigaciones sobre el BL, según titulación

Titulación obtenida	Enfoque de investigación	Enfoque de investigación			Total
		Cualitativo	Cuantitativo	Mixto	
Doctorado	Doctorado	1	15	0	16 (29%)
	Maestría	1	21	1	23 (41%)
Licenciatura	Licenciatura	1	9	0	10 (18%)
	Especialización	0	3	0	3 (5%)
Artículo científico	Artículo científico	0	4	0	4 (7%)
<b>Total</b>		<b>3 (5%)</b>	<b>52 (93%)</b>	<b>1 (2%)</b>	<b>56</b>

Las investigaciones realizadas sobre las aplicaciones del BL consideran prioritariamente el enfoque cuantitativo (93%). Son muy escasas las investigaciones cualitativas (5%) y mixtas (2%). Esta prevalencia grafica los énfasis que discurren en los estudios dirigidos a la obtención de las diversas titulaciones; y en el caso de los artículos, el 100% responden a dicho enfoque.

Tabla 5. Diseños de investigación enfatizados según tipo de producción científica

Diseño de investigación	Tipo de producción científica	Tipo de producción científica					Total
		Tesis de doctorado	Tesis de maestría	Tesis de especialización	Tesis de licenciatura	Artículo científico	
Diseño de investigación	Correlacional	2	6	1	4	1	14 (25%)
	Experimental	9	8	1	1	1	20 (35%)
	Descriptivo	4	9	1	5	2	21 (38%)
	Fenomenológico	1	0	0	0	0	1 (2%)
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>56 (100%)</b>

Dada la preeminencia del enfoque cuantitativo, el 98% de los diseños de investigación se base en ello. Entre los diseños cuantitativos se ha priorizado el descriptivo (38%), seguido del experimental (35%). En su mínima expresión se asumen los diseños fenomenológicos (2%).

El mapeo de las investigaciones, de otro lado, evidencia las orientaciones tecnopedagógicas sobre los modelos BL. Estas orientaciones responden a la evolución del BL, que para Graham (2007) y Turpo-Gebera (2013), evolucionan desde el modelo combinado al convergente, considerando las formas de incorporación de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

Tabla 6. Orientación tecnopedagógica de las investigaciones sobre el BL

Tipo de investigación	Orientación tecnopedagógica de las investigaciones			Total	
	Modelo Combinado	Modelo Integrado	Modelo Convergente		
Tesis de doctorado	15	1		16	
Tesis de maestría	21	2		23	
Tesis de especialización	3			3	
Tesis de Licenciatura	10			10	
Artículos científicos	4			4	
<b>Total</b>		<b>53 (95%)</b>	<b>3 (5%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>56 (100%)</b>

En términos de la organización de la formación en el BL, las investigaciones asumen mayoritariamente la orientación tecnopedagógica de carácter combinatorio, es decir, de considerar en su diseño instruccional distintos momentos de presencialidad y virtualidad, separadamente. Desde ese entrecruce, avanzan muy tenuemente a un modelo integrado, que implica una sinergia de sus componentes a través de mediaciones pedagógicas y tecnológicas integradas (Graham, 2007, Turpo-Gebera, 2014); mientras que el modelo convergente aún no es asumido ni conocido.

## 2.5 Discusión

La producción científica sobre el BL en Perú representa, aunque tenuemente, un esfuerzo por situarse en el contexto de cambios que experimenta la educación, a partir de la integración de las TIC en sus procesos formativos. En ese sentido, la universidad peruana no

ha sido ajena a esos cambios, muy por el contrario, las investigaciones asumidas revelan la emergencia de dicho campo de conocimiento, de manera creciente e implicativa en varias áreas y ámbitos de formación.

La génesis evolutiva de las investigaciones en Perú parecen situarse no muy distante de los primeros trabajos publicados sobre el BL (Turpo-Gebera, 2010), allá por los inicios del 2000, aunque su producción no sea muy continua en el tiempo; aun así, en el último quinquenio se ha experimentado un enorme crecimiento (Turpo-Gebera, 2019). Un aspecto considerable de la producción científica del BL está determinada por las tesis universitarias, más de postgrado que pregrado; en tanto que la publicación de artículos en revistas indizadas es muy limitada. Un palpable indicador de la carencia del ejercicio académico de “transitar” del formato tesis al artículo (Díaz y Sime, 2016).

En términos territoriales, la producción científica sobre el BL está congregada en las universidades de Lima, la capital, en desmedro de las universidades de provincia. Desde el ámbito de la gestión institucional y académica, más en las universidades públicas que en las privadas, mayoritariamente en experiencias formativas de carácter disciplinar que transversal. Asimismo, los campos de conocimiento abordados se sitúan alrededor de la docencia universitaria. En esa línea, las investigaciones sobre el BL asumen preferentemente los enfoques cuantitativos, coincidente con lo encontrado por Islas (2014), y una prevalencia de los diseños de investigación descriptivos y experimentales. Entre las orientaciones tecnopedagógicas predominantes, las experiencias formativas investigativas se ajustan al modelo combinatorio, revelando un desconocimiento del proceso evolutivo del BL, al no considerar los otros modelos evolutivos (Graham, 2007, Turpo-Gebera, 2014).

La singularidad del acercamiento a la producción científica del BL en contextos específicos, como es el caso peruano, revela continuidades y disparidades respecto de la dinámica global por la que discurre la modalidad. Siguiendo a Islas (2014), las investigaciones sobre el BL en Perú se encontraría en un tercer momento transicional (2010-2013), sustentando en “hablar de experiencias de estudiantes o docentes sobre la implementación, aplicación y resultados obtenidos” (parr. 40). Un estadio concurrente a la dinámica que experimentan los países latinoamericanos, aunque con algunas preferencias, del lado ibérico, donde se asumen modelos de naturaleza

integrada y convergente (Bartolomé-Pina, García-Ruiz, y Aguaded, 2018), un escenario hacia el cual aún no confluyen las experiencias peruanas del BL. En esencia, proximidades y distancias que revelan los avances y perspectivas que se van transitando como evidencia de las transformaciones asumidas (García-Ruiz, Aguaded, y Bartolomé, 2017).

### 3. Conclusiones

La exploración del campo científico generado por las investigaciones sobre el BL en Perú trasluce una emergente producción de conocimiento, dando cuenta de determinadas preferencias, tales como, ámbitos y escenarios formativos priorizados que retratan los logros y limitaciones alcanzados. Las acciones emprendidas a través de los estudios realizados evidencian una creciente producción científica, con desarrollos cercanos a sus congéneres latinoamericanos y distantes de los logros de los países ibéricos. Aun así, en torno al BL se cuenta con una masa crítica de investigadores que paulatinamente “empujan” nuevas posibilidades investigativas.

### Referencias

- Aguaded, I., y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid, España: Alianza.
- Aleksić, V. & Ivanović, M. (2013). Blended Learning in Tertiary Education: A Case Study. BCI 2013 September 19-21, Thessaloniki, Greece.
- 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
- Datta, P. (2014). Pedagogical Perception of University Teachers towards Blended Learning. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 1(6), 996-1008.
- Díaz, C. y 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, 5-40.
- Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M., y 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. doi:10.5944/ried.21.1.19013
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergen-

- cia 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 Ruiz, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22(1), 141-162.
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2013). The evolution of the technological ecosystems. *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality - TEEM '13*. doi:10.1145/2536536.2536623
- 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. J. (2019). Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura. Salamanca, España: Grupo GRIAL. doi:10.5281/zenodo.2586725
- García-Peñalvo, F., y Ramírez-Montoya, M. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación*, 52, Artíc. 1. 30-doi:10.6018/red/52/1
- García-Ruiz, 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. <http://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Graham D. (2007). PESTE Factors in Developing a Framework for E-learning. *E-Learning and Digital Media*, 4(2), 194-201. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2007.4.2.194>
- 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. D. Childress (eds.). *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*. (pp. 1-23). Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-17727-4\_67-1
- 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.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *Internet and Higher Education*, 20, 20-34. doi:10.1016/j.iheduc.2013.09.004
- Islas, C. (2014). El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. *Apertura*, 6(1), 86-97. Recuperado de <http://www.udg-virtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/500/357>
- Ley N° 30035 (2013). Ley que regula el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto. CONCYTEC-Perú.
- Martín-García, A. (2014). Blended Learning desde la perspectiva de los modelos de adopción y difusión de innovaciones tecnológicas. En Martín-García, A. (ed.). *Blended Learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio*. (pp. 63-74). Madrid: Editorial Síntesis.
- 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, USA: Springer.
- Pinto-Llorente, A., Sánchez-Gómez, M., & García-Peñalvo, F. (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.
- 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. doi:10.1017/S0890060409000225
- 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.
- Sorathia, K., & Servidio, R. (2012). Learning and Experience: Teaching Tangible Interaction & Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 64, 265-274.
- Touron, J. (2015). ¿Qué dice la investigación sobre el Blended Learning? Recuperado de <https://www.javiertouron.es/que-dice-la-investigacion-sobre-el/>
- Turpo-Gebera y García-Peñalvo (2019). Orientaciones metodológicas en las investigaciones sobre el Blended Learning en las universidades peruanas. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información* (en prensa)

- Turpo-Gebera y Hurtado-Mazeyra (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 (en prensa).
- 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. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/436>
- Turpo-Gebera, O. y Hernández Serrano, M. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad “Blended learning”. En Martín García, A. (coord.). *Blended learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio* (pp. 101-119). Madrid: Síntesis.
- 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.

### **Reconocimientos**

Agradecemos el apoyo brindado por el Grupo de Investigación e Interacción y eLearning (GRIAL) de la Universidad de Salamanca (España) y a la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú).