

Formación docente en blended learning y pedagogía de géneros textuales para la enseñanza de comprensión lectora

Sandra Margarita Villarreal Villa¹

Universidad del Atlántico, Barranquilla, Atlántico, Colômbia

Carmen Ricardo Barreto²

Universidad del Norte, Barranquilla, Atlántico, Colômbia

Mario Vásquez Astudillo³

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Resumen: El artículo presenta la validación de un programa de formación docente en la modalidad *blended learning* sobre la pedagogía de géneros textuales para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Superior. Fue diseñada una propuesta para atender a las necesidades formativas del profesorado en competencias tecnológicas de la información y las comunicaciones y las metodologías de la pedagogía de géneros textuales. La validación fue realizada mediante el método de juicio de expertos, quince internacionales y cuatro nacionales. Los expertos destacan el carácter innovador del diseño en cuanto al uso de tecnologías digitales para generar un escenario flexible que promueve el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias para el diseño de cursos. Recomiendan incrementar la interacción, el acompañamiento y la flexibilidad del diseño, aumentando el número de actividades sincrónicas y asincrónicas. Tras la evaluación y aportes de los jueces, se elaboró una segunda versión del programa de formación.

Palabras clave: Pedagogía de géneros textuales; Blended learning; Educación superior; Comprensión lectora.

Título: Formação de professores em educação híbrida e pedagogia de gêneros textuais para o ensino de compreensão leitora.

Resumo: O artigo apresenta a validação de um programa de formação de professores na modalidade de ensino híbrido sobre a pedagogia dos gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora no Ensino Superior. Foi elaborada uma proposta para atender às necessidades de formação dos professores em competências tecnológicas da informação e comunicação e nas metodologias da pedagogia dos gêneros textuais. A validação foi

¹ Doutora em Educação pela Fundación Universidad Del Norte. Professora da Universidad del Atlántico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-6675> E-mail: sandravillarreal@mail.uniatlantico.edu.co

² Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid. Professora da Universidad del Norte: Barranquilla ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-685X> E-mail: cricardo@uninorte.edu.co

³ Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca. Professor Visitante Estrangeiro na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-1123> E-mail: mario.astudillo@ufsm.br

realizada pelo método de julgamento de especialistas, quinze internacionais e quatro nacionais. Os especialistas destacam o caráter inovador do design no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para gerar um cenário flexível que promova o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências para o design de cursos. Eles recomendam aumentar a interação, suporte e flexibilidade de design, aumentando o número de atividades síncronas e assíncronas. Após avaliação e contribuição dos juízes, foi desenvolvida uma segunda versão do programa de treinamento.

Palavras-chave: Pedagogia dos gêneros textuais; aprendizado híbrido; Educação superior; Compreensão de leitura.

Title: Teacher training in blended learning and genre-based literacy pedagogy for the teaching of reading comprehension

Abstract: The article presents the validation of a teacher training program in the blended learning modality on the pedagogy of textual genres for the development of reading comprehension in Higher Education. A proposal was designed to meet the training needs of teachers in information and communications technology skills and the methodologies of the pedagogy of textual genres. The validation was carried out using the expert judgment method, fifteen international and four national. The experts highlighted the innovative nature of design in terms of the use of digital technologies to generate a flexible scenario that promotes the development of attitudes, skills and competencies for course design. They recommend increasing interaction, support and design flexibility, increasing the number of synchronous and asynchronous activities. After evaluation and input from the judges, a second version of the training program was developed.

Keywords: Genre-based literacy pedagogy; Blended learning; Higher education; Reading comprehension.

Introducción

El lenguaje articulado manifiesto alrededor de los dos años hace que la relación que el ser humano tiene con el mundo cambie porque comienza a nombrar las cosas y a tener una relación objetiva con éstas (ROUSSEAU, 2000). A medida que el ser humano empieza a hablar, comienza a comunicarse tanto hacia afuera como consigo mismo, desarrollando con esto un lenguaje interior que es la base del pensamiento, pues le es necesario pensar antes de hablar (ROUSSEAU, 2000). De ese modo, en la medida en que el ser humano perfecciona su lenguaje, aprende a razonar mejor y adquiere el dominio de una lengua, lo que implica el manejo de competencias de comprensión, expresión e interacción oral y escrita (DEWEY, 1998).

Dominar una lengua no supone únicamente el desarrollo de estas competencias, sino también su uso en actividades cotidianas (ROUSSEAU, 2000), o en otras más específicas como las relativas al ámbito escolar, donde es sumamente importante la comprensión lectora, que, independientemente del área de conocimiento que se trate, regula la manera como se reciben y procesan los saberes, lo que la torna en fundamento del pensamiento crítico y reflexivo (CALDERÓN; QUIJANO, 2010; SÁNCHEZ, 2013). Esta competencia contiene en su seno todas las habilidades básicas de los hablantes (escuchar, hablar, leer, escribir), cimentadas a su vez

sobre la base del razonamiento, que es clave en todas las disciplinas, sin excepción. ¿Por qué?, porque cultivar el razonamiento nos hace mejores lectores, oyentes y escritores, capaces de comunicar mensajes de manera efectiva, fluida, profunda y argumentada (CALDERÓN; QUIJANO, 2010).

Todo esto, sin duda, guarda relación con la formación de conceptos que permiten nombrar, describir y relacionar objetos, sujetos y fenómenos de toda índole (social, cultural, económica, ideológica, etc.); así como con la construcción del conocimiento, con el procesamiento de la información académica y los procesos de enseñanza y aprendizaje (PÉREZ, 2007).

Eso implica que la tarea de comprender un texto es compleja, pues la comprensión lectora también supone reconocer el acervo conceptual, cultural, social, incluso espaciotemporal, en el que el texto ha sido escrito (CALDERÓN; QUIJANO, 2010). E implica, además, que el nivel de comprensión lectora es fundamental para la formación y praxis de cualquier profesión, necesaria para la transformación e impacto positivo en la sociedad (VIDAL; MANRIQUEZ, 2016).

Teniendo en cuenta la importancia de la competencia lectora y su calidad como “una capacidad compleja, superior y exclusiva en la que se comprometen todas las facultades del ser humano simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular” (CALDERÓN; QUIJANO, 2010, p. 340), es necesario que las instituciones que imparten estudios superiores, y de manera especial el profesorado -cuya labor tiene un impacto importante en la formación de los futuros profesionales-, deban tener esta competencia en el centro de la actividad académica. En esta iniciativa será fundamental que el profesorado implemente en la práctica docente el uso de herramientas, recursos y métodos que fomenten el acercamiento de los estudiantes a la lectura y a su comprensión, máxime cuando se observa que el estudiantado universitario ha venido presentando deficiencias en este aspecto, heredadas de la etapa escolar. Además, leer significa interactuar con el texto, el lector debe tener una intencionalidad en cuanto lector (FIALHO, 2007).

En la etapa de formación en estudios superiores “ya no sirve aprender de memoria, sino que se torna necesario sostener la lectura para comprender y establecer relaciones, repasar para recordar lo leído” (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010, p. 10), y abordar los textos con una mirada reflexiva y crítica para aplicar lo aprendido en los contextos particulares. Es clara así la relevancia de la lectura en la educación y, más específicamente en la Superior, pues esta resulta “vital en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras” (VALLÉS, 2005, p. 41).

Las tecnologías han impactado de manera significativa en posibilitar y facilitar la puesta en práctica de la capacidad humana de establecer relaciones entre los textos, de realizar una lectura hipertextual. El hipertexto nos da la posibilidad de practicar la libertad (HAN, 2018), de establecer diversos caminos y trayectos autónomos de lectura (FIALHO, 2007).

A este respecto puede responder favorablemente el Blended Learning o aprendizaje

combinado o mixto, entendido como la modalidad que mezcla recursos educativos para propiciar el aprendizaje en entornos presenciales y no presenciales (BARTOLOMÉ, 2004), que le imprime un carácter innovador a la enseñanza al combinar la formación presencial con el uso de las tecnologías y los espacios digitales, integrando así la dimensión de hipertextualidad en la lectura y en el diseño pedagógico de las actividades.

La adopción del Blended Learning (en adelante BL) viene creciendo activamente en todo el mundo y varios estudios verifican su efectividad (VÁSQUEZ; MARTIN-GARCÍA, 2020). Esa respuesta favorable consiste en la posibilidad de que esta modalidad sea implementada en la enseñanza de los saberes de los distintos campos de conocimiento, fortalezca lo aprendido en la instrucción en el aula, estimule el aprendizaje autónomo y permita cumplir con las demandas de conocimiento de la sociedad actual que hoy exigen la puesta en práctica de competencias tecnológicas y de investigación (BARTOLOMÉ et al., 2018).

Todas las innovaciones que esta modalidad formativa aporta a la enseñanza en el aula llevan “al alumno a desarrollar esas competencias que son tan importantes para su propio desarrollo dentro de la sociedad, siendo así el centro de esta modalidad educativa pasa a ser el alumno” (SÁNCHEZ, 2014, p. 61) que se convierte en el sujeto y objeto de la educación, sin que ello implique el menoscabo de la labor docente como orientador del aprendizaje y guía en la aplicación de las herramientas tecnológicas y el desarrollo de estas competencias (TURPO, 2009). Es así desde la forma como es concebida esta modalidad formativa.

En el BL se combinan tres modalidades que suponen un aprendizaje basado en habilidades (combina el aprendizaje autónomo con la orientación del docente), un aprendizaje por actitudes (medios diversos de trabajo para desarrollar comportamientos específicos) y un aprendizaje por competencias (combinan herramientas para desarrollar habilidades) (VALIATHAN, 2002). Esta modalidad que integra los entornos presenciales y en línea se viene configurando desde hace varios años como nuevo normal, un nuevo modelo tradicional (VÁSQUEZ, et al., 2022). De ese modo se concibe como un enfoque bimodal de formación que integra dos modelos de enseñanza-aprendizaje: cara a cara o presencial y distribuidos o electrónicos (GRAHAM, 2006; SOLER y BORJAS, 2020). Se trata de un “modelo de formación híbrido que combina lo mejor del aprendizaje presencial con funcionalidades del aprendizaje electrónico para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de ambas modalidades” (CONTRERAS et al., 2011 p. 154), esto es, los espacios tradicionales y virtuales, los tiempos presenciales y no presenciales y los recursos analógicos y digitales (CABERO y LLORENTE, 2015).

Debido al escaso fomento de la lectura y los bajos índices de comprensión lectora que muestra el estudiantado de la educación superior, las universidades se han replanteado el uso de otros modelos y métodos de enseñanza como el BL para fomentar la lectura y mejorar la competencia lectora de los estudiantes, tomando en cuenta los aportes que pueden generar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que resalta la figura del profesorado como un actor académico relevante en el alcance de los objetivos en el aprendizaje, cuyo rol continúa “teniendo su valor intrínseco, que no ha sido comprometido por las tecnologías” (VÁSQUEZ, et al., 2022 p. 5). En ese sentido, la educación universitaria

requiere de un profesorado que tenga altos niveles de conocimiento, y a la vez una gran capacidad de innovar en la utilización de estrategias metodológicas para lograr esas metas de aprendizaje, dando cumplimiento de esa forma a su misión de “motivar, acompañar y guiar al estudiante” (BARZOLA et al., 2020).

En la misma línea de lo expuesto, nace la motivación por diseñar una propuesta de formación docente en BL y la pedagogía de géneros textuales (en adelante PGT), al ser ambos modelos altamente eficientes conjugados con la tecnología para fomentar y mejorar el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en ambientes mixtos de formación, para “centrarse en lo que hacen las personas y cómo los textos ayudan a estas personas a lograr resultados en lugar de centrarse simplemente en los textos como fines en sí mismos (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 80).

La investigación desarrolló una propuesta de formación en la que los géneros también forman parte del sistema de actividades sincrónicas y asincrónicas. Tal como resaltan Heemann y Leffa, en algunas “situaciones dominan los géneros orales, pero cuando entramos en el mundo profesional cobra especial importancia el sistema de géneros escritos” (2013, p. 79). En la integración del BL y de la PGT contamos con los resultados de la investigación de Reis y Pletsch (2019), que por un lado resulta válida esta opción y además corroboran el desarrollo de habilidades de producción y comprensión oral, lectura y escritura de forma integrada.

De esa manera, los procesos educativos de la Educación Superior adquieren el carácter de formación integral, puesto que los estudiantes no solo reciben un conocimiento en los cursos de este ciclo formativo, sino que, además, adquieren las herramientas para transformar su realidad. De conformidad con lo expuesto, se diseñó una propuesta de formación docente que considera los avances tecnológicos para solventar la necesidad que tienen los futuros profesionales de comprender lo que leen.

Metodología

El estudio se inscribe en la línea metodológica del enfoque cualitativo que permite abordar el objeto de estudio desde una perspectiva menos instrumental y más orientada a la construcción de conocimiento, como también al desarrollo y estímulo del aprendizaje, con el propósito de impulsar los procesos de transferencia y la generación de saberes, y el uso de materiales y herramientas que están sujetos a procesos de autoevaluación y ajuste de manera constante (CERRÓN, 2019). De acuerdo con el enfoque seleccionado se adoptan, además, los fundamentos del diseño investigación-acción para establecer una relación entre la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza de la competencia lectora en el ciclo formativo de estudios superiores y la interacción de los dos modelos de formación tomados en cuenta en el estudio (el BL y la PGT), además de resaltar la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje.

Los participantes de la investigación corresponden al público objetivo. Tal como sugieren Reis y Pletsch (2019), en la etapa inicial de desarrollo es necesario analizar la

audiencia y el contexto en el que se implementará el diseño de la propuesta pedagógica. Además, en concordancia con los fundamentos y el enfoque metodológico seleccionado y descrito para el estudio, se emplearon como técnicas de recogida de información las siguientes:

1. *Encuesta*: se aplicó a 18 docentes vinculados al Programa de Licenciatura (de formación docente) en la sede rural de una universidad pública, con el fin de identificar el nivel de competencia en TIC de este profesorado. La encuesta es utilizada desde una perspectiva cualitativa permitiendo tabular las categorías de la investigación (ÁLVAREZ-GAYOU, 2003).
2. *Entrevistas semiestructuradas a través de videoconferencia*: se realizan con cinco docentes (de primer semestre) con el propósito de conocer sus percepciones sobre la enseñanza de la lectura y el trabajo que se hace en el ciclo de estudios superiores para el fomento y desarrollo de la competencia lectora.
3. *Análisis de contenido*: se analizó un video de las clases desarrolladas por cada uno de los docentes entrevistados, con el fin de identificar las prácticas de enseñanza y las estrategias que cada uno utiliza en la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora. Cabe anotar que el análisis se realizó a la luz de las siguientes categorías: contextualización, tratamiento del texto, concepciones del docente y aprendizajes del estudiante.
4. *Juicio de expertos*: realizado por 19 expertos (15 internacionales y 4 nacionales) que evaluaron, en primer lugar, el diseño instruccional de la propuesta formativa para docentes en BL y PGT, y en segunda instancia las actividades que el curso contemplaba, mediante una Guía de Validación de tres componentes (generalidades del curso desde los componentes BL y PGT, concepto de evaluación y observaciones generales, y evaluación por módulo por componente). Los aportes de los expertos sobre el diseño instruccional son considerados para elaborar una segunda versión del curso basada en sus observaciones y valoraciones.

Este proceso se desarrolló en tres fases. En la primera fase se aplicaron las técnicas 1, 2 y 3. En la segunda fase se diseñó un curso de formación basado en la interacción de los modelos de BL y PGT (producto de un análisis conceptual traducido en lineamientos pedagógicos y didácticos) para el desarrollo de la comprensión lectora en el ciclo de los estudios superiores. Y en la tercera fase se aplicó la técnica 4 para evaluar el diseño del curso e identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Los resultados de esta tercera fase son los que se exponen en este artículo, a continuación.

Resultados

Del estudio realizado, basado en el análisis de las entrevistas, los videos de las clases de los docentes participantes y el instrumento de competencias TIC empleado por éstos, que permitió identificar las necesidades de formación que presenta el profesorado, derivó el diseño instruccional de una primera versión de un curso de formación docente en BL y PGT

para el desarrollo de la comprensión lectora, el cual fue sometido posteriormente a una evaluación por parte de jueces expertos.

La base conceptual de la propuesta formativa fue: i) los lineamientos pedagógicos y el modelo Salmon (2004), tomados de la modalidad educativa de BL; y ii) las etapas de la clase de lectura tomadas del modelo de PGT. Teniendo los anteriores como referentes conceptuales, y establecidas las necesidades de formación a partir del diagnóstico previo, fue que se elaboró el curso de formación docente.

Validación de contenido a través de jueces expertos

A partir de las valoraciones y observaciones sugeridas por los jueces expertos se validó la propuesta pedagógica diseñada en este estudio. Éstos tienen acceso a la propuesta del curso de formación docente, al diseño instruccional y a la matriz de evaluación vía correo electrónico, que fue el medio utilizado para el levantamiento de la información requerida en el estudio. A continuación, se presentan los resultados de la valoración general del curso y de los componentes del BL y la PGT, además de las valoraciones que los evaluadores asignarán.

A efectos de desarrollar el análisis se evalúan, primeramente, las puntuaciones que, en una escala de cinco puntos de cumplimiento (desde el no cumple hasta el cumple satisfactoriamente), los jueces le asignaron a cada aspecto y, en segundo lugar, el grado de acuerdo de estos expertos con respecto a las puntuaciones asignadas a través del coeficiente de proporción por rango. De ese modo se pudo confirmar la validez del contenido del curso al reconocer en las puntuaciones asignadas los aspectos en que concordaban los expertos y las oportunidades de mejora.

Las etapas en las que se desarrolló el proceso de valoración de la propuesta pedagógica por parte de los expertos son:

1. Estudio de la estructura del curso propuesta a partir de la escala de puntuaciones.
2. Registro de observaciones cualitativas sobre los componentes de BL y PGT.
3. Revisión de cada módulo según los siguientes puntos: valoración de la pertinencia de las actividades, relevancia de las herramientas TIC, coherencia de los lineamientos pedagógicos y favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

Valoración general del curso

Al realizar la tabulación de las dimensiones de cada componente se pasó a realizar el análisis cualitativo de las observaciones registradas en el proceso para identificar cómo los expertos valoraron: las cualidades del curso, el diseño de la propuesta, las actividades que se plantean, los procesos de evaluación incluidos y su pertinencia en el contexto actual.

Figura 1 – Valoración del curso



Fuente: Elaboración propia

El diseño del curso fue valorado positivamente por los expertos. Entre las cualidades resaltadas con respecto a la generalidad del curso reconocen: la planeación; la organización; el nivel de detalle y la riqueza en la multimodalidad; el uso de las herramientas TIC en los módulos y el escenario flexible que presenta y que promueve el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias para el diseño de otros cursos; su pertinencia al instalar un escenario de aprendizaje enriquecido con las tendencias pedagógicas y tecnológicas; su innovación al conjugar la metodología de trabajo independiente con una propuesta teórica interaccionista; su flexibilidad; la promoción de autonomía; la calidad de la acción formativa; la buena programación de los objetivos y los pasos a seguir; una estructura que permita aprender desde la construcción de elementos clave para proyectos de aprendizaje; la riqueza de los recursos; la importancia de las herramientas propuestas; los conocimientos brindados a los maestros sobre el funcionamiento del lenguaje y el sentido que le otorga a los textos académicos; una experiencia de formación secuenciada, organizada y dirigida; su originalidad; la adaptación a los modelos base; la alineación a la metodología; la combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas; la autorregulación; el tiempo estimado y la planeación.

Los procesos de evaluación reciben una valoración positiva por parte de los expertos, que destacan el hecho de que estos permitan la reflexión y la revisión de los aprendizajes, y el uso del diario de la reflexión para promover el desarrollo de actitudes y valores. Con todo lo

anterior, también los expertos resaltaron aspectos de la propuesta que merecen más atención: detallar los procesos de autoevaluación, describir el paso a paso del proceso de evaluación e incorporar la flexibilidad en el proceso.

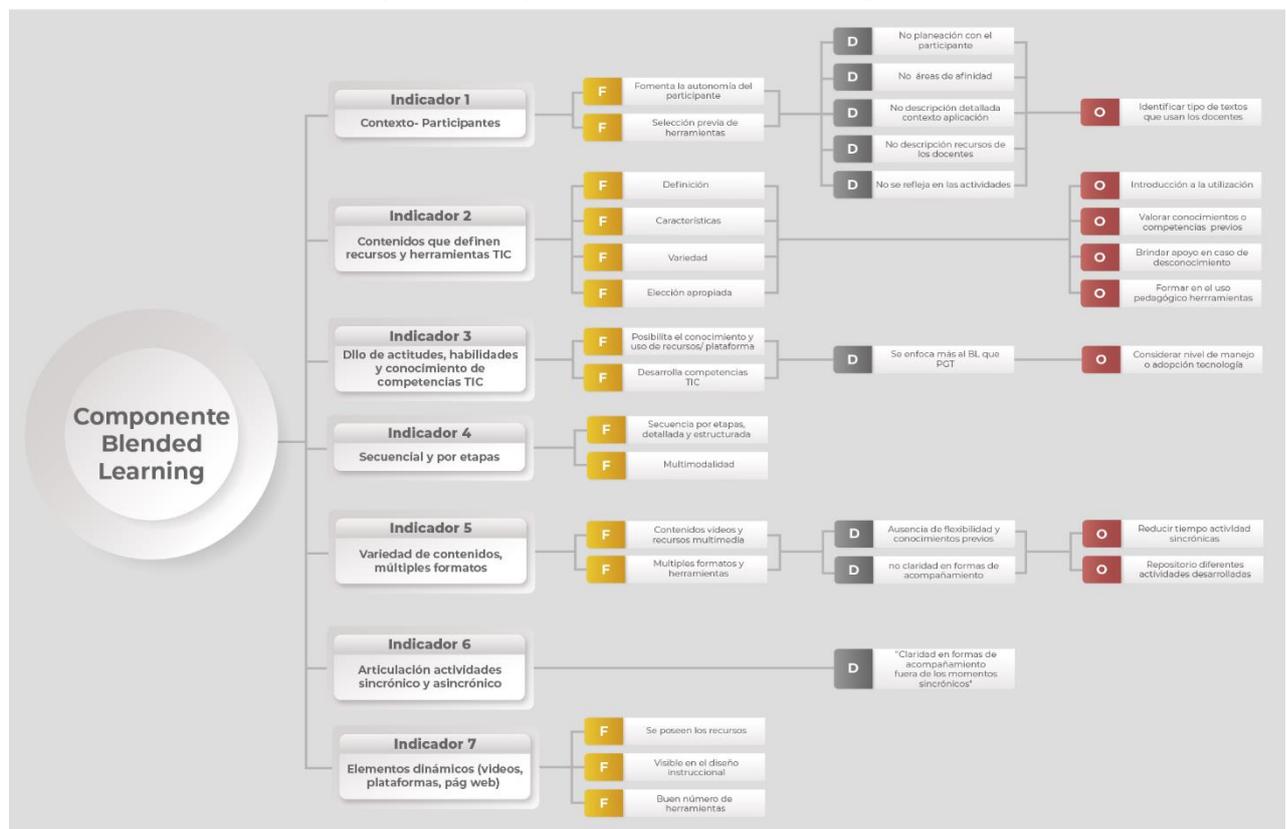
Con relación al contexto actual, los jueces expertos indican que la propuesta pedagógica resulta pertinente ante las necesidades que en materia educativa ha impuesto la situación de pandemia. Además, destacan su carácter innovador, su aporte actual y relevante que genera para la formación en el BL y en la PGT en un contexto como el que la humanidad ha vivido en los últimos tiempos, donde los ambientes escolares y laborales acontecieron mayoritariamente virtuales.

Valoración de los componentes del curso

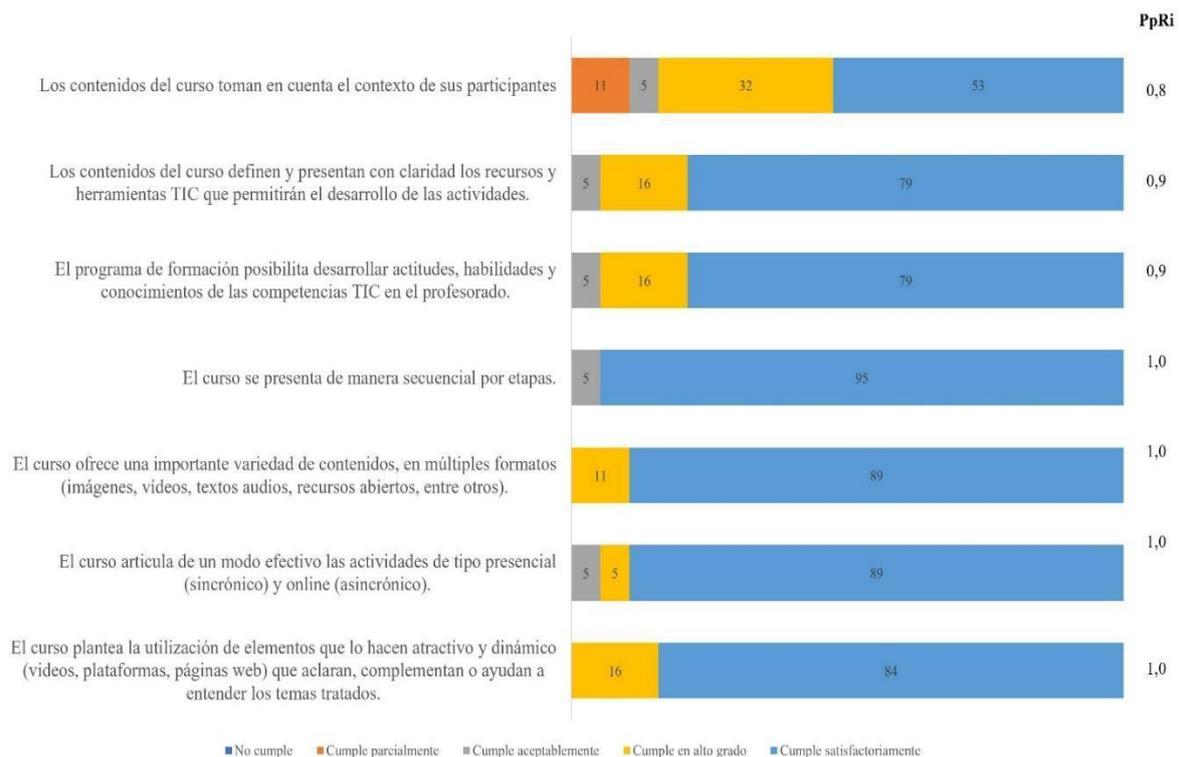
Componente de blended learning

Las siguientes figuras muestran la valoración cualitativa de los expertos sobre los siete indicadores que integran el componente BL del curso. En la Figura 2 se muestra la valoración en cuanto a las fortalezas, las debilidades y las oportunidades de mejora de cada indicador del componente; y en la Figura 3 en cuanto al nivel de cumplimiento.

Figura 2. Componente del blended learning



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Valoraciones de expertos del componente *blended learning*

Fuente: Elaboración propia

Es importante comenzar la presentación de estos resultados resaltando, en cuanto a las valoraciones de cumplimiento en el componente de BL, que en los datos registrados se verificaron valoraciones de cumplimiento satisfactorio superiores al 50 % en algunas dimensiones y en otras el porcentaje de cumplimiento alcanza hasta un 95 %, lo que significa que los expertos consideran que el desarrollo de este componente es adecuado. De esa manera se constata la validez del contenido del componente.

Las valoraciones cualitativas dadas por los jueces expertos en términos de fortaleza, debilidad y oportunidades de mejora para cada indicador son las siguientes:

- **Contexto del participante.** Se considera que representa una oportunidad de mejora debido al número de debilidades encontradas, entre las cuales se resaltan: el tema no se refleja en las actividades; al escoger una herramienta por sobre otra se podría negar la participación de algún estudiante; no se presenta una descripción detallada del contexto de aplicación ni de los recursos tecnológicos con los que cuentan los docentes; no se planea con el estudiante cuáles son las herramientas a utilizar y las actividades por desarrollar al ser estas previamente seleccionadas. De conformidad con las debilidades encontradas los expertos sugirieron acciones de mejora, como permitir más espacios de interacción en las actividades para que los estudiantes puedan compartir los contextos y explicar los tipos de textos que usa el profesorado.
- **Contenidos que definen recursos y herramientas TIC.** Fue destacado como un componente fuerte porque considera el uso de una variedad significativa de

herramientas y detalla correctamente las actividades asociadas y las herramientas TIC que se aplican en cada módulo; asimismo, los jueces destacan la definición y explicación de las características de los recursos, las herramientas y las actividades en este componente. Como acciones de mejora se sugirió: hacer sesiones introductorias, revisar los conocimientos previos de los docentes, apoyar el uso de las herramientas y formar al profesorado en el uso pedagógico de éstas.

- *Desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de competencias TIC.* Los expertos enfatizan: su objetivo conceptual, la variedad de herramientas que considera y la forma como se aborda el uso de estas, lo cual permite adquirir el conocimiento, alcanzar el aprendizaje y entender el uso de los recursos que enriquecen la mirada del docente y el desarrollo de las competencias TIC. No obstante, se sugirió tomar en cuenta el nivel de manejo que tienen los docentes de las herramientas y los recursos incluidos, dado que en ciertas actividades se requiere un manejo avanzado de estas.
- *Secuencia por etapas.* En este indicador se obtuvo varias valoraciones positivas que resaltan una secuencia detallada y estructurada de las diferentes etapas.
- *Variedad de contenidos y múltiples formatos.* Los expertos reconocen la multiplicidad de contenidos y formatos que contiene la propuesta destacando: la multimodalidad del curso, la presentación de varios contenidos y la multiplicidad de formatos a pesar de que la variedad de contenidos no es muy amplia. Sin embargo, se hizo énfasis en que la efectividad del curso debe considerarse en función de los participantes de este, en la ausencia de flexibilidad entre los momentos presenciales y *online*, en el abordaje de conocimientos previos y en la falta de claridad en la forma como lo docentes le brindan un acompañamiento al estudiante en los momentos que no son sincrónicos. En ese sentido, se presentan oportunidades de mejora relacionadas con la reducción de los tiempos de actividad sincrónica y la elaboración de un repositorio que contenga las actividades desarrolladas.
- *Articulación actividades sincrónicas y asincrónicas.* Si bien los expertos confirmaron que ambas actividades del curso están articuladas, recomiendan considerar como acciones de mejora brindar un acompañamiento y abordar la ausencia de flexibilidad entre los momentos presenciales y *online*.
- *Elementos dinámicos.* Los aspectos positivos de este indicador son considerados aquellos que constituyen la fortaleza del curso, aunque se hace hincapié en que su efectividad depende en gran parte del docente que implementa la propuesta. A pesar de ello, en este componente también se sugirieron algunas acciones de mejora, como: que las decisiones sobre el uso de los recursos respondan a cuestiones pedagógicas para que aporten verdadera y sustantivamente al aprendizaje, y aumentar la flexibilidad de las herramientas empleadas en la planificación.

Componente de pedagogía de géneros textuales

Las siguientes figuras muestran la valoración cualitativa de los expertos sobre los

nueve indicadores que integran el componente de PGT del curso. En la Figura 4 se presenta la valoración en cuanto a las fortalezas, las debilidades y las oportunidades de mejora de cada indicador de PGT; y en la Figura 5 en cuanto al nivel de cumplimiento.

Figura 4. Componente de la pedagogía de géneros textuales



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Valoraciones de expertos del componente de la pedagogía de géneros textuales



Fuente: Elaboración propia

Tal como se hizo en la presentación del componente anterior, es pertinente comenzar mencionando que en las valoraciones de los expertos sobre el componente de PGT se registró un porcentaje igual o superior al 50 % para el criterio de cumplimiento satisfactorio relacionado con la continuidad y la integración de los módulos, así como con su calidad formativa y su estructura flexible. También obtuvimos las valoraciones promedio sobre algunos indicadores que se configuran en oportunidades de mejora, los cuales son relativos a la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación en los campos del conocimiento; así como al desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de la PGT en el marco del programa de formación. Y, de igual manera, son relevantes las observaciones de no cumplimiento en los indicadores de interacción del profesorado con el uso de los géneros textuales y de evaluación y autoevaluación permanente, lo que se consideró en la etapa de ajuste del diseño del curso. De lo anterior se deduce que el grado de acuerdo entre los evaluadores para cada factor es alto, al ser de > 0.75, lo cual indica que son consistentes las puntuaciones de los jueces.

A continuación, se presentan las valoraciones cualitativas dadas por los jueces expertos en términos de fortaleza, debilidad y oportunidades de mejora para cada indicador:

- *Comprensión de los géneros textuales y aplicación en campos.* Se presentan oportunidades de mejora en lo relativo a los recursos y las estrategias que se emplean para la comprensión de los géneros discursivos y su aplicación debido a los siguientes factores: la falta de abordaje de su aplicación en los distintos campos del conocimiento, la poca comprensión de los géneros, la ausencia de andamiaje para la

apropiación de las características de los géneros y el no modelado en el diseño por parte del instructor, un abordaje deficiente de los géneros y sus características semántico-discursivas y léxico-gramaticales. Las acciones de mejora estuvieron enfocadas a fortalecer la propuesta en función de la producción de material, el tiempo estimado para realizar cada actividad, la explicación detallada de la enseñanza de la PGT y un mayor número de actividades sincrónicas y asincrónicas.

- *Diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas.* Los jueces resaltaron la importancia de incluir una mayor cantidad de actividades para fortalecer el aprendizaje de los géneros discursivos, y también un número mayor de actividades sincrónicas y asincrónicas que profundicen en el sentido y el propósito social del texto estudiado.
- *Desarrollo, actitudes, habilidades y conocimientos de PTG.* Se resaltó aquí la evaluación a través del portafolio reflexivo, la estructura y orientación de la propuesta de formación y la secuencia lógica de las actividades. También se destacaron aspectos que representan oportunidades de mejora, los cuales son relativos a lo siguiente: la alineación de los objetivos con los resultados de aprendizaje, la atención al poco acompañamiento por el modelo lineal (presentación-práctica-aplicación) adoptado en la práctica docente, el ajuste de la aplicación de la PGT direccionada al desarrollo de conocimientos y habilidades, y la definición del papel de los participantes en el abordaje de los temas.
- *Actividades de aprendizaje.* Los expertos resaltaron la autonomía en el aprendizaje debido al diseño instruccional y el uso de tecnología que promueve la autogestión del conocimiento y da lugar a la originalidad en medio del desarrollo de las actividades. No obstante, puntualizaron como aspectos por mejorar: la definición de los géneros fuera del contexto del campo, equilibrar los porcentajes de implementación de la PGT y del BL, y mencionar o clarificar las actividades y evaluaciones.
- *Continuidad en los módulos.* Se resaltaron como aspectos positivos: la planeación y continuidad entre las actividades, la forma como están relacionados y articulados los módulos y sus actividades, la coherencia entre los diferentes módulos, así como entre la PGT y las herramientas tecnológicas. Por otra parte, los aspectos relativos a la flexibilidad se valoran como debilidades y, por tanto, susceptibles de mejoras, pues: es flexible en cuanto al uso de la tecnología; sin embargo, ello no es observable en la enseñanza de la PGT. Además, el diseño de las clases no se asume como un proceso gradual y cíclico.
- *Sustentos conceptuales para la apropiación PGT.* Se reciben comentarios positivos debido a que cuenta con bastantes referencias y las que se utilizan son excelentes, salvo en las que se emplean para aclarar el concepto de géneros discursivos. También se reconocen algunas oportunidades de mejora: considerar los tipos de géneros textuales, el conocimiento del texto y aquellos contenidos que, más que estar alineados con los géneros textuales, lo estén con diferentes formatos y herramientas para presentarlo.

- *Apropiación de las etapas de la clase de lectura.* En este indicador se identifican oportunidades de mejora y se propusieron como acciones: aclarar la incorporación de la PGT en el curso, implementar un modelamiento de la metodología, aplicar estrategias que comprendan el uso de la tecnología para reelaborar textos y evidenciar la vinculación de la PGT en el curso.
- *Evaluación y autoevaluación.* Se destacaron positivamente la consideración de la reflexión sobre el desempeño y los aprendizajes, como también la revisión de aprendizajes propios. Frente a las debilidades encontradas, se propuso como acciones de mejora: dotar de mayor flexibilidad a los mecanismos de evaluación y autoevaluación, incluir más evaluaciones con su respectivo paso a paso, detallar el proceso de autoevaluación permanente o definir mejor el proceso y evidenciar la actividad de autoevaluación.
- *Interacción docentes-participantes.* Los expertos expresaron que es necesario revisar este indicador al ser susceptible de mejoras, como, por ejemplo: aclarar los momentos de interacción porque la mayor parte de estos se dan *offline* cuando son asíncronos, y proporcionar acompañamiento por fuera de las sesiones sincrónicas para mejorar la apropiación de la PGT en sus contextos particulares.

Valoración de los módulos del curso

A partir del análisis de los módulos del curso de formación en BL y PGT para desarrollar la comprensión lectora, los jueces expertos validaron aspectos como la pertinencia, la coherencia y la calidad de los contenidos, así como las estrategias propuestas en cada uno de los seis módulos. Esta valoración se hizo en una matriz de puntuaciones en una escala de cumplimiento de cinco puntos que permite hacer anotaciones, comentarios y consideraciones cualitativas sobre los conceptos empleados en la propuesta en general y sus componentes. Se aprecia que el grado de acuerdo entre los expertos es de > 0.75 , por lo que se corrobora la concordancia de las valoraciones de los expertos y, por tanto la validez de los contenidos.

Tabla 1 – Valoración de los módulos del curso: componente *blended learning*

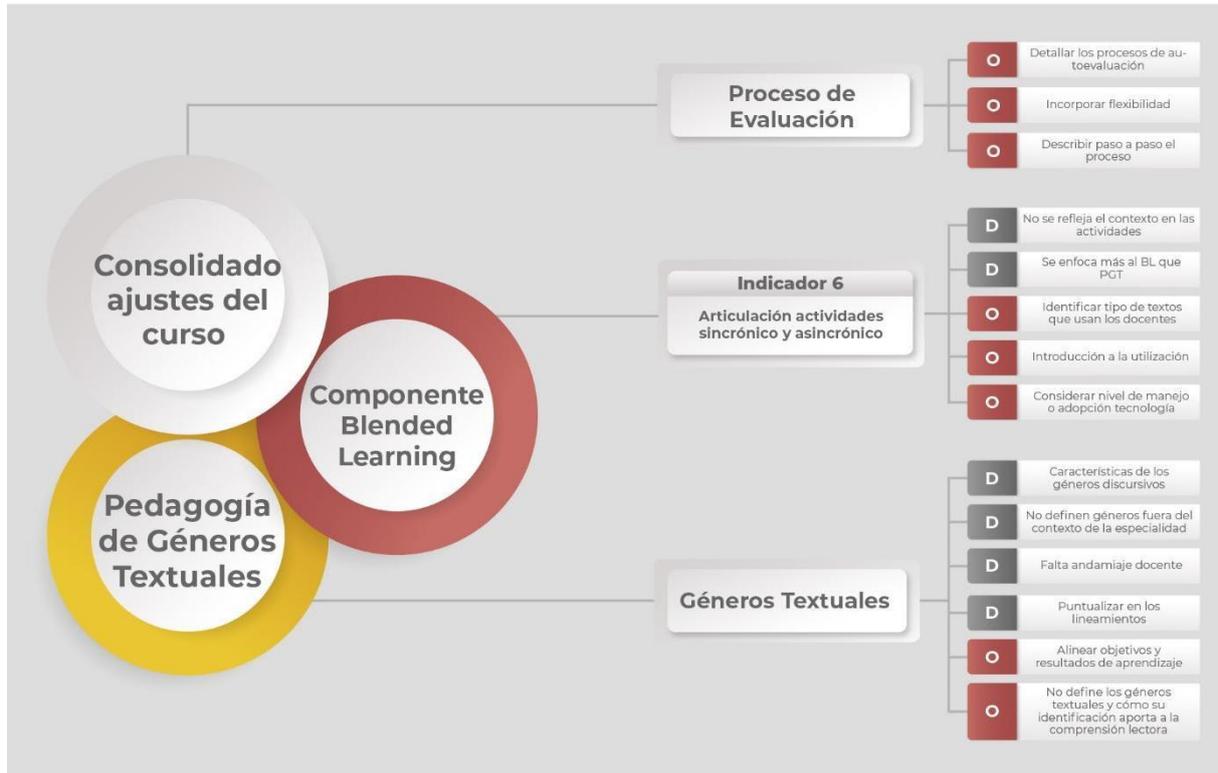
No	Módulos	Pertinencia Actividades	Relevancia Herramientas TIC	Coherencia Lineamientos Pedagógicos	Transformación de la Práctica
1	Contextualización	0,96	0,98	0,96	0,93
2	Lineamientos pedagógicos	0,89	0,96	0,93	0,92
3	BL y PGT	0,87	0,98	0,93	0,9
4	Aplicando PGT en contexto BL	0,85	0,96	0,92	0,88
5	Planeación proyecto final del curso	0,92	0,94	0,94	0,89
6	Socialización de la planeación	0,92	0,94	0,94	0,89

Tabla 2 – Valoración de los módulos del curso: componente pedagogía de los géneros textuales

No	Módulos	Pertinencia Actividades	Relevancia Herramientas TIC	Coherencia Lineamientos Pedagógicos	Transformación de la Práctica
1	Contextualización	0,89	0,95	0,91	0,89
2	Lineamientos pedagógicos	0,92	0,95	0,92	0,88
3	BL y PGT	0,93	0,95	0,91	0,89
4	Aplicando PGT en contexto BL	0,93	0,94	0,89	0,89
5	Planeación proyecto final del curso	0,89	0,95	0,91	0,91
6	Socialización de la planeación	0,89	0,95	0,91	0,91

En las tablas 1 y 2, se aprecia que la puntuación de cada módulo es de cinco, por lo cual se afirma que cumplen satisfactoriamente los objetivos de sus componentes. No obstante, considerando las dimensiones de forma segmentada se evidencian oportunidades de mejora en los diferentes módulos: PGT relativas al favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica; y en el de BL se refieren a la pertinencia de las actividades para fomentar y favorecer la apropiación conceptual y práctica, y al favorecimiento de la transformación de la práctica pedagógica. En este sentido, a partir de las observaciones que hicieron los jurados, sea que estos se refirieran a fortalezas, debilidades u oportunidades de mejora, la validación dio lugar a algunos ajustes que se plasmaron en una segunda versión del curso de formación docente, al constituirse desde cualquier punto de vista en un aporte fundamental que contribuye a la mejora y a la consolidación de la construcción de la propuesta pedagógica dirigida al profesorado (Figura 6).

Figura 6 – Ajustes del curso basados en la valoración de los expertos



Fuente: Elaboración propia

Con estos cambios y sugerencias aplicados, producto de la percepción de los expertos, expresada en la guía de validación, queda justificado el uso del procedimiento de juicio de expertos, al atender la valoración de los aspectos cualitativos como también la utilidad y el valor de la información que estos aportaron.

Conclusiones

El estudio valoró, mediante el juicio de 19 expertos nacionales y extranjeros, la viabilidad para elaborar un programa de formación docente en las modalidades de BL y PGT para el desarrollo de la comprensión lectora en el ciclo de Educación Superior. Esta validación se llevó a cabo mediante una guía diseñada por la investigadora para la consecución de los fines propios del estudio, sobre la aplicación de los modelos de BL y PGT con una perspectiva general y por cada uno de los módulos que conforman la propuesta donde el alumno se constituye en el centro del proceso como lo costara Sánchez (2014) en el marco de la integración de entornos presenciales y en línea configurados como un nuevo modelo tradicional tal como apuntan Vásquez, et al. (2022) e Borjas (2020).

Se logró de este modo comprobar la confiabilidad y la validez de la propuesta pedagógica dirigida a docentes desde aspectos como su diseño formativo, su enfoque conceptual, su secuencia didáctica y la pedagógica, que desarrolla a partir de cada uno de los ejes de formación que, en concordancia con Ricardo (2017), incluye el diseño considerando los fundamentos del relacionamiento de los sujetos y los textos consecuente con las posturas teóricas adoptadas en la investigación que asumen el contexto como el conglomerado de

procesos que tienen lugar en la dinámica de formación, potenciando las fortalezas y disminuyendo las debilidades de la modalidad presencial y virtual, en tiempos y recursos, según, según resultados de la investigación de Cabero y Llorente (2015).

En la evaluación de los expertos se reflejan consideraciones que valoran positivamente aspectos del curso, como el fortalecimiento de las competencias TIC, la planeación de las actividades, la multiplicidad y variedad de recursos empleados, la promoción y búsqueda por parte del profesorado de la autonomía de los estudiantes de Educación Superior, y la relevancia social que guardan en sí propuestas como la diseñada, concordando con Barzola et al. (2020), nos posibilita lograr las metas de aprendizaje mediante la innovación de estrategias metodológicas.

También se reflejan en la evaluación sugerencias prácticas encaminadas a observar los siguientes aspectos: la apropiación de la comprensión lectora desde lo conceptual, considerar el uso de un número mayor de recursos tecnológicos que sean acordes a los contextos donde el profesorado lleva a cabo su práctica docente, visibilizar la presencia de estrategias enmarcadas en la PGT, aumentar el tiempo estimado para el desarrollo de las actividades de la clase de lectura para que el estudiantado cuente con el tiempo suficiente para apropiarse del texto y su contenido, aumentar el tiempo destinado al ejercicio autónomo (que es uno de los objetivos de la PGT en su intención de promover el logro de aprendizajes), la formulación de conocimientos y su resignificación (MOSS et al., 2016).

Además, concordando Heemann e Leffa, es relevante identificar los géneros que los estudiantes utilizan en su práctica diaria, o al menos deberían utilizar, en su actividad profesional o en el ámbito en el que se están formando, hace que los “docentes sean capaces de trabajar con textos significativos para ellos, que son hechos sociales que conducen a la acción, ya que es a través de la acción que se produce el aprendizaje” (2013, p. 80).

Las sugerencias anteriores fueron implementadas para mejorar y fortalecer el diseño de la propuesta pedagógica, acción de revisión que devino en la creación de un nuevo documento, esto es, una segunda versión del curso, que puede ser implementado a futuro para aportar nuevos conocimientos y unas perspectivas más actualizadas sobre la efectividad de la interacción de los modelos de BL y PGT.

La metodología utilizada fortalece la formación docente al permitir en la práctica la interacción del BL con otras áreas y campos del conocimiento, logrando que estas conserven su esencia y, a la vez, haciendo posible que puedan apropiarse de escenarios donde se incorporan las TIC para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo en el estudiantado (BARTOLOMÉ et al., 2018). En la misma perspectiva de las conclusiones de Vásquez y Martín-García (2020) la propuesta validada se configura como una posible propuesta estratégica para universidades, con el fin de promover e impulsar en su matrícula el desarrollo de la capacidad crítica que fortalece la comprensión lectora y la incorporación del BL por su vertiginoso crecimiento que constata su efectividad.

Aún queda por aplicar la propuesta para tener una base empírica sobre la cual puedan soportarse los procesos evaluativos, eficientes y eficaces, puestos en marcha; así como también el desarrollo de la propuesta que cuente con la participación de estudiantes

universitarios para poder evaluar su efectividad en la práctica y corroborar las posibles mejoras que estos puedan reflejar en su capacidad de comprensión lectora después de la implementación de la propuesta.

De igual manera, se considera que el proceso de evaluación de la propuesta formativa aún no concluye, pues esta es una fuente de aprendizaje que requiere siempre ser aplicada en los nuevos estudios, máxime cuando la experiencia pedagógica aquí descrita, en la misma línea de los hallazgos de Bartolomé et al. (2018), aún debe ser aplicada en otras áreas del conocimiento con su respectiva comprobación de resultados, y cuando los modelos tomados para el diseño del modelo requieren de la adopción de herramientas que sean consecuentes con los avances tecnológicos que van surgiendo y que pueden ser aplicados en el campo de la educación lo exige la sociedad actual desde la práctica de competencias tecnológicas y de investigación ()

Referencias

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós, 2003.
- BARTOLOMÉ, A. Blended Learning. Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación* (23),7-20, 2004
- BARTOLOMÉ, A.; GARCÍA, R.; AGUADED, I. Blended learning: panorama y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56, 2018.
- BARZOLA, V.; BOLÍVAR, O.; NAVARRETE, Y. Impact of reading comprehension on research attitudes in Higher Education students. *Educación Médica Superior*, 34(4), 2020.
- CABERO, J.; LLORENTE, M. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193, 2015.
- CALDERÓN, A.; QUIJANO, J. Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-jurídicos*, 12(1), 337-364, 2010.
- CERRÓN, W. La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8, 2019.
- CONTRERAS, L.; GONZÁLEZ, K.; FUENTES, H. Uso de las TIC y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social* (5), 2011.
- DEWEY, J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. S. L., 1998.
- FERNÁNDEZ, G.; CARLINO, P. ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, v. 31, n. 3, p. 6-19, 2010.
- FIALHO, V. El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de autor, lector y texto. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, n. 34, p. 65, 2007.
- GRAHAM, C. Blended Learning Systems. Definition, current trends and Future Directions. En J. Curtis, C. Bonk, & R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons, 2006.

- HAN, Byung-Chul. *Hiperculturalidad*. Barcelona: *Herder Editorial*, 2018.
- HEEMAN, C.; LEFFA, V. J. *Educação a Distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2013.
- MOSS, G.; BENÍTEZ, T.; MIZUNO, J. *Textos que se leen en la universidad. Una experiencia desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Barranquilla: Universidad del Norte, 2016.
- PÉREZ, M. *Prácticas de Lectura y Escritura para el Transito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- REIS, S.; PLETSCH, E. Read and Speak English Online Dynamically (ReSPONd): uma proposta de curso híbrido em língua inglesa na abordagem sala de aula invertida. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 197-219, 2019.
- RICARDO, C. *Ambientes virtuales de aprendizaje: retos para la formación y el diálogo intercultural*. Barranquilla: Universidad del Norte, 2017.
- ROUSSEAU, J. *Emilio o la educación*, Barcelona: Alianza Editorial, 2000.
- SALMON, G. *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.
- SÁNCHEZ, V. Lecciones aprendidas de estudios sobre blended-learning en instituciones de Educación Superior. *Revista de Educación Médica y TIC*, v. 3, n. 2, p. 52-68, 2014.
- SOLER, C.; BORJAS, F. Experiencias del b-learning en el curso Pedagogía básica para la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 34(4), 2020.
- TURPO, O. Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-13, 2009.
- VALIATHAN, P. Blended learning models. *Learning Circuits*, v. 3, n. 8, p. 50-59, 2002.
- VALLÉS, A. Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*, 11, 2005.
- VÁSQUEZ, M.; MARTÍN-GARCÍA, A. Activity theory: fundamentals for study and design of blended learning. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, p. 515-533, 2020.
- VÁSQUEZ, M.; MORALES M., E.; MORALES R., E; MACIEL, C.; PANIAGO, M. Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los profesores. *Educação & Realidade*, v. 47, 2022.
- VIDAL, D.; MANRIQUEZ, L. El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, v. 45, n. 177, p. 95-118, 2016.

Recebido em: 26/08/2022.

Aceito em: 12/12/2022.