



**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL-LITERATURA**

**LA SIMULACIÓN: PROCEDIMIENTO PARA ENSEÑAR Y APRENDER
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA**

**Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

YANEISY TRIANA CABRERA

**Sancti Spíritus
2016**

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL-LITERATURA

LA SIMULACIÓN: PROCEDIMIENTO PARA ENSEÑAR Y APRENDER
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA

Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Prof. Auxiliar, Lic. YANEISY TRIANA CABRERA, MSc.

Tutoras: Prof. Titular, Lic. Elena Sobrino Pontigo, Dr. C.

Prof. Titular, Lic. Ana Ivis Bonachea Pérez, Dr. C.

Sancti Spíritus

2016

DEDICATORIA

A la nueva universidad integrada e innovadora.

A mis padres y a mi querido hermanito. Tanta ternura y dedicación siempre estarán en mis recuerdos.

A mi esposo, quien me ha enseñado a mirar el horizonte y lo hemos mirado juntos.

A Olgui, mi niña idolatrada, mi inspiración para contribuir a la mejora de nuestra educación.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores y estudiantes partícipes en el proceso investigativo, por acogerme y fungir como co-investigadores. En especial, a la MSc. Mayelín Bagué Antigua y a la MSc. Carmen Casanova Marín, gracias por permitirme escudriñar en sus clases a fin de contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A mis tutoras, la Dr. C. Elena Sobrino Pontigo y la Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez que con paciencia y rigor profesional me dedicaron tiempo y orientación. Sus oportunos consejos forman parte de mi trabajo y mi vida.

A los profesores y colegas del Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Pedagógicas de la UNISS, por sus loables enseñanzas.

A la Dr. C. Yanetsy Pino Reina y al Dr. C. Ramón Luis Herrera Rojas, por sus recomendaciones e incondicional apoyo.

A la Dr. C. Ileana Domínguez García y a la Dr. C. Caridad Cancio López, por sus valiosas oponencias.

A Dulce, Rolando, Deibis, Yadira, Evelio, Yiya, Mayuli, Isa, Ana y Juanita, mis colegas de la Dirección Docente-Methodológica de la UNISS, por la cooperación y el entusiasmo. En particular, a la Dr. C. Maytee Suárez Pedroso y al Dr. C. Pedro Fuentes Chaviano, gracias por la confianza y la colaboración.

A mi queridísimo departamento de Español-Literatura, mi hogar profesional. Gracias por el cariño y la eterna ayuda.

A mi familia, a mi adorado esposo y a su familia que también es la mía, por estar siempre presentes.

A Ari, por su solidaridad y cariño en horas difíciles.

A todos los que con sus acciones me han hecho aprender de la experiencia y contribuyeron al resultado de esta investigación.

SÍNTESIS

La simulación es un valioso procedimiento para enseñar y aprender en la nueva universidad. Por su eficacia para modelar la actividad profesional se hizo necesario estudiar su dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. El objetivo de la presente investigación fue construir una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Este estudio asumió la lógica de la investigación-acción-participativa en función de construir la concepción teórica a partir de las experiencias vividas durante los ciclos y fases del proceso investigativo. Fueron empleados los siguientes métodos y técnicas: histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, enfoque de sistema, tránsito de lo abstracto a lo concreto, modelación, análisis de documentos, observación participante, entrevistas en profundidad, grupos focales y criterio de expertos. La concepción teórica construida se distingue por exigencias y componentes que adecuan la simulación como procedimiento al carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Dicho resultado científico se construyó y valoró por los participantes del proceso investigativo, enmarcado en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, quienes junto a los expertos seleccionados reconocieron el valor, pertinencia y factibilidad de la concepción teórica construida para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la referida disciplina y sus posibilidades de generalización en otros centros universitarios cubanos.

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA: FUNDAMENTOS DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA SIMULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO PARA SU PERFECCIONAMIENTO	11
1.1 Acercamiento histórico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura	11
1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura	16
1.3 Métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura	25
1.4 La simulación: fundamentos de su concepción teórica como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura	30
CAPÍTULO 2. ESTUDIO EXPLORATORIO E INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA	42
2.1 Estudio exploratorio: segundo ciclo del proceso investigativo	42
2.2 Intervención en la práctica: tercer ciclo del proceso investigativo	52
CAPÍTULO 3. CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA SIMULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA	67
3.1 Concepción teórica de la simulación: cuarto ciclo del proceso investigativo	67
3.2 Descripción de los componentes de la concepción teórica de la simulación	76
3.3 Valoración de la concepción teórica de la simulación: quinto ciclo del proceso investigativo	91
CONCLUSIONES	103
RECOMENDACIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales cualificados a la altura de los tiempos modernos es una misión de la nueva universidad, según la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1998). Tal responsabilidad social, ratificada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009, constituye un objetivo global de la agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2015).

De acuerdo con las exigencias del contexto universal y los lineamientos 151 y 152 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (PCC, 2011), la universidad cubana se encuentra inmersa en un proceso de transformación para elevar su calidad a favor del desarrollo sostenible del país.

“Todos nos enfrentamos al reto de elevar la calidad, la eficiencia y la pertinencia de la formación universitaria, sin que una sea a expensas de la otra. Se trata de formar un profesional competente, innovador y con compromiso social” (Alarcón, 2015:3).

Corresponde entonces, a la universidad, la formación de los futuros profesionales mediante un proceso que posibilite interiorizar el modo de actuación profesional desde la participación proactiva del estudiante en el proceso formativo, estándar de calidad del *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias* en Cuba (JAN, 2014).

A tono con las demandas sociales, la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura tiene el encargo de formar un profesor en condiciones óptimas para resolver los problemas de la profesión, a través de la acertada dirección del proceso docente educativo y en consonancia con los avances de las ciencias lingüísticas, literarias y de la educación.

El Modelo del Profesional de esta carrera pedagógica plantea que su objeto de trabajo se materializa en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura en la Educación Media Básica y Media Superior, por ser la expresión concreta de la actividad laboral del profesor de Español-Literatura (MINED, 2010).

En este sentido, la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura tiene una función esencial como tronco raigal que contribuye directamente al ejercicio de la profesión. Esta disciplina debe modelar el objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura para lograr su objetivo: la preparación teórico-práctica de los estudiantes en el dominio de los componentes funcionales y didácticos de la clase de la especialidad en la escuela media (Roméu et al. 2010).

Además, la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, como antesala de la práctica laboral responsable, debe preparar a los estudiantes para asumir la docencia, con tutoría, en los años académicos terminales (Roméu et al. 2010), a partir del principio estudio-trabajo que sustenta la educación superior cubana para formar al estudiante en relación directa con su profesión (MES, 2007).

Tales razones exigen a la disciplina la búsqueda de vías que favorezcan la participación activa del estudiante en la solución de problemas profesionales y el contacto con modelos, situaciones y entornos de su futura actividad laboral, vías que perfeccionen el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de desarrollar los modos de actuación profesional y de aprender a través de la práctica.

La anterior preocupación ocupó la agenda de la Reunión Nacional de Profesores Principales de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, efectuada en el año 2013, en Camagüey, Cuba; espacio donde participó la autora de la presente investigación. Entre las principales ideas expuestas durante el encuentro, los profesores insistieron en la necesidad de perfeccionar los procedimientos para enseñar y aprender la referida disciplina, a fin de lograr los siguientes propósitos que constituían debilidades de su proceso de enseñanza-aprendizaje:

- ✓ La interacción del estudiante con modelos adecuados de la actividad laboral que faciliten comprender el contenido de la disciplina, la realidad de la escuela y permitan apropiarse de herramientas para la solución de problemas profesionales.

- ✓ La modelación de las transformaciones de la didáctica de la lengua española y la literatura, a partir de su actualización en el orden teórico, para comparar teoría-práctica y divergir los incorrectos ejemplos de su enseñanza percibidos en la escuela media.

- ✓ La ejecución de prácticas análogas a la dirección de la clase de Español-Literatura para desarrollar modos de actuación profesional, habilidades en el uso eficiente de la lengua y motivar al estudiante por la profesión, desde la reflexión sobre sus vivencias en situaciones o entornos profesionales.

También en las encuestas de satisfacción sobre el proceso de formación (2012-2014) aplicadas en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), los estudiantes solicitaron perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina mediante procedimientos que les posibiliten pertrecharse del modo de actuación profesional y de modelos que coadyuven a desempeñar con éxito la futura profesión.

Aunque en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura se aplican los métodos de la clasificación binaria (Roméu et al. 2010) que incentivan la actividad cognoscitiva en la solución de problemas profesionales, su proceso de enseñanza-aprendizaje requiere perfeccionarse con procedimientos para modelar el objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura, de manera dinámica, a partir del vínculo teoría-práctica y el acercamiento a entornos profesionales.

Al respecto, diversos resultados investigativos demuestran que la simulación constituye un valioso procedimiento para modelar la actividad laboral y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de realizar prácticas similares a la vida profesional.

A nivel internacional, las universidades invierten en tecnología para asegurar que los estudiantes participen en simulaciones verídicas y libres de riesgo con el objetivo de prepararlos para el mundo laboral. Numerosos estudios han sido publicados sobre la contribución de la simulación al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

Se encuentran entre ellos los efectuados por: McKenney (1962); Raia (1966); Meier, Newell y Paser (1969); Wolfe y Gary (1975); Seidner (1976); Dekkers y Donatti (1981); Birnbaum (1982); Szczurek (1982); Bratley, Fox y Schrage (1987); Shubik (1989); Thomas y Hooper (1991); Curry y Moutinho (1992); Cohen (1999); Lee (1999); Blasco (2000); Cameron (2003); Martín (2003); Escobar y Lobo (2005); Goldenberg, Andrusyszyn e Iwasiw (2005); Murray, Grant, Howarth y Leigh (2008); Arias, Haro y Romerosa (2010); Cataldi, Lage y Dominighini (2013); López y Rosanigo (2013); Urquidi y Calabor (2014).

Sus aportes revelan la efectividad de la simulación para el aprendizaje por descubrimiento desde la experiencia, la aplicación de conocimientos en la solución de problemas, la comprensión de conceptos y la motivación de los estudiantes por la profesión.

Desde los años 60 del siglo XX hasta la actualidad, a nivel nacional e internacional, en el campo de las ciencias médicas se vislumbran estudios que evidencian la eficacia de la simulación para el desarrollo de modos de actuación profesional y de habilidades en la comunicación, la toma de decisiones operativas y el trabajo en equipo.

Tanto en el área de las humanidades como en la formación de los profesionales de la educación, se ha estudiado este tema por autores como: Donella (1989); Crookall y Oxford (1990); Davis (1996); De la Torre (1997); García (1998); Rising (1999);

Moreno y Pérez (2002); Parra (2003); Levine (2004); Andreu, García y Mollar (2005); Axelrod (2006); Cabré y Gómez (2006); Davini (2008); Roldán (2009); Baamonde (2010); López (2010); Sierra y Sotelo (2010); Valverde (2010); Camblor y Jocano (2011); Armañanzas (2012); Lecumberri y Suárez (2013).

Dichos investigadores concluyeron que la simulación posibilita la búsqueda activa del conocimiento, el desarrollo de habilidades profesionales y comunicativas mediante el vínculo de la teoría con la práctica y la modelación de situaciones o procesos sociales.

Investigadores de la UNISS también han aportado experiencias sobre la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos están: Fardales (2001, 2003); González y Padilla (2014); Fardales y Obregón (2015); Quesada, Puentes y Pulido (2015); con estudios que demuestran la utilidad de la simulación para la comprensión de conceptos, la modelación de procesos físicos o sociales y la aplicación de conocimientos.

Sin embargo, aunque existen evidencias e investigaciones sobre el uso de la simulación en la formación de profesionales, e incluso, según Hernández y Figuerola (2016), los enfoques pedagógicos contemporáneos corroboran la necesidad de “admitirla” como forma para aprender y enseñar en la universidad, su potencial no se ha explorado en todas las disciplinas y modelos de formación de las carreras pedagógicas.

La revisión bibliográfica en relación con el tema, el estudio exploratorio realizado en la UNISS y la experiencia profesional de la autora de esta investigación permitieron inferir las siguientes regularidades:

- La disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ha sido enriquecida con múltiples resultados investigativos, pero no se encontraron investigaciones que modelen la dinámica de la simulación en su proceso de enseñanza-aprendizaje, recomendable para ser generalizada.
- La simulación es uno de los procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta didáctica especial en disímiles universidades españolas y latinoamericanas, pero los programas analíticos consultados al respecto no evidencian su dinámica teniendo en cuenta las particularidades de dicho proceso.
- La simulación no es reconocida como procedimiento en el programa de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura del contexto universitario cubano, pero

existen evidencias de simulaciones en clases impartidas en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

- La eficacia de la simulación para modelar la actividad laboral ha sido avalada en la práctica educativa de la universidad espirituana, pero es insuficiente la preparación de profesores y estudiantes de la mencionada carrera pedagógica para asumirla como procedimiento de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

El estudio realizado posibilitó constatar un vacío en la literatura científica consultada. Para asumir la simulación como un procedimiento que perfeccione el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, es necesario adecuarla a las particularidades del proceso en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura; contradicción fundamental que exige una respuesta científica de rigor para favorecer el cambio progresivo.

Todo lo anteriormente expresado condujo a plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo concebir la simulación para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura?

El **objeto de estudio** de esta investigación fue el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Su **campo de acción** estuvo centrado en los métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

El problema científico fue descompuesto en las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos sustentan una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura?
2. ¿Qué regularidades presenta el uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS?
3. ¿Cuál debe ser la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura?

4. ¿Qué valor tiene la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura?

Con el propósito de dar respuesta al problema científico, esta investigación tuvo como **objetivo**: construir una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

En correspondencia fueron trazados los siguientes **objetivos específicos**:

1. Determinar los fundamentos que sustentan una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

2. Identificar las regularidades que presenta el uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

3. Describir la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

4. Valorar la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

La metodología utilizada en esta investigación partió del enfoque dialéctico-materialista como método general que a partir de sus principios, leyes y categorías trazó las pautas para las operaciones indagatorias.

En el proceso investigativo fue asumido el enfoque metodológico cualitativo que según Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015), permite estudiar el fenómeno en su contexto natural e intenta encontrar su sentido o interpretación desde los significados concedidos por las personas, es una vía para mejorar la práctica educativa y posibilita generar teoría.

Tal decisión metodológica respondió a la necesidad de comprender las vivencias y opiniones de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS para con su riqueza construir una concepción teórica de la simulación como procedimiento que perfeccione dicho proceso.

Desde el enfoque metodológico cualitativo se planeó el proceso investigativo según la lógica de la investigación-acción (I-A), definida por Abero et al. (2015) como la forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales para mejorar sus propias prácticas, o sea, un proceso de cambio social emprendido colectivamente; criterios asumidos en esta investigación.

Los citados autores consideran que la I-A devela la complejidad de los problemas educativos susceptibles de ser mejorados, concibe al aula como laboratorio y supone una forma participativa de investigar.

En cuanto al grado de participación de los sujetos, según Berenguera, Fernández de Sanmamed, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura (2014), en la I-A los participantes se incorporan en posición de co-investigadores y la participación puede ir desde su actuación como informante al grado máximo, representado por la investigación-acción-participativa (I-A-P).

A fin de orientar la participación de los sujetos del proceso investigativo fue apropiado utilizar específicamente la lógica de la I-A-P con el propósito de implicar a los participantes en la situación de cambio como protagonistas de las prácticas reflexivas de mejora.

Se planeó la I-A-P en cinco ciclos con sus respectivas fases a partir del modelo de Carr y Kemmis (1988) sistematizado por disímiles estudios en el ámbito universitario. En consonancia con el modelo, el proceso investigativo se planeó como un proceso cíclico y dinámico de reflexión teórica, exploración, intervención, construcción y valoración.

Cada ciclo recorrió una espiral de fases (planificar, aplicar, observar y reflexionar), implementadas e interrelacionadas sistemática y autocríticamente. Dichas fases se presentaron en forma de espiral autorreflexiva porque cada una de las regularidades e inferencias extraídas en ellas permitieron plantear nuevas cuestiones sobre las que intervenir y susceptibles de ser mejoradas.

La circularidad del modelo de Carr y Kemmis (1988), aplicado en esta investigación, permitió planear el proceso investigativo con una visión prospectiva y retrospectiva, o sea, cada fase posibilitó una mirada prospectiva del ciclo posterior y retrospectiva del anterior, desde las cuales fue importante la elaboración teórico-práctica y la profundización analítica a fin de constatar las mejoras.

En la planeación del proceso investigativo también fue necesario determinar los métodos y técnicas instados por los planes de acciones emergentes en cada uno de los ciclos de la investigación.

El proceso investigativo inició en enero de 2014 y finalizó en diciembre de 2015, integrado al Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Pedagógicas de la UNISS. La investigación respondió al proyecto institucional: “Perfeccionamiento de la Didáctica y su implicación en la orientación vocacional y la formación profesional”, del mencionado centro universitario.

Tomó como punto de partida la experiencia profesional de la autora de la presente investigación, profesora de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la UNISS, lo cual permitió un proceso de reflexión y evaluación permanente que con la ayuda de los participantes estableció el estilo para investigar (avances, retrocesos, análisis de las lecciones aprendidas durante el proceso).

Fue seleccionada la UNISS como escenario o ámbito de la investigación y el proceso investigativo centró su atención en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Facultad de Humanidades.

De una población de dos profesoras de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y 50 estudiantes del curso diurno de dicha carrera pedagógica, fueron seleccionados como muestra las profesoras de la disciplina, por su implicación en la mejora del proceso, y los 19 estudiantes del segundo año académico quienes en el período de la investigación recibían la disciplina.

La muestra respondió al criterio de “muestreo intencional u opinático” (Berenguera et al. 2014) porque su selección no dependió del tamaño sino de en qué medida las unidades de muestreo aportarían información rica, profunda y completa.

También se eligieron informantes claves que por el conocimiento en profundidad del ámbito a estudiar, las vivencias o sus relaciones se convirtieron en porteros y en fuentes de información.

Los informantes claves seleccionados fueron: la jefa del departamento de Español-Literatura, la coordinadora del colectivo de la carrera Licenciatura en Educación

Español-Literatura, la jefa de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, la profesora principal del segundo año académico de la carrera y el jefe de la brigada del segundo año académico de la carrera.

La reflexión sobre los resultados de cada ciclo de la investigación se desarrolló a través del análisis temático de la información, el cual según Berenguera et al. (2014), enfatiza el sentido del texto mediante la descripción y/o interpretación del contenido temático de los datos, donde el significado de las palabras y de las expresiones viene dado por la significación literal.

En esta investigación el análisis temático partió de la fragmentación de los datos y después integró las partes para llegar a la comprensión global. Incluyó las siguientes tareas: la transcripción literal de los datos, la lectura, la codificación e interpretación de la información obtenida, la elaboración de inferencias y regularidades.

La **novedad científica** de la investigación está en la adecuación de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, descrita en la concepción teórica construida, teniendo en cuenta referentes generales ya existentes y en correspondencia con el carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del objeto de estudio.

En la simulación como procedimiento, lo profesionalizador exige el vínculo teoría-práctica y la modelación de situaciones de aprendizaje profesional como premisas para instruir, educar y desarrollar al estudiante como profesional.

Lo comunicativo promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de situaciones o formas de comunicación y el trabajo en entornos profesionales o virtuales para que el estudiante aprenda a comunicarse como profesional de la especialidad.

Desde lo vivencial, la simulación conduce al estudiante a la búsqueda activa del conocimiento a partir de la reflexión sobre sus vivencias para lograr la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y de la profesión.

La **contribución a la teoría** se concreta en las exigencias, tipología, entornos y etapas de la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Estas ideas rectoras, sustentadas desde referentes de la didáctica desarrolladora y atendiendo a las particularidades del

proceso, explican las nuevas cualidades de la dinámica del procedimiento y emergieron de las experiencias vividas en el proceso de investigación.

Con la concepción teórica construida se ofrece la estructura y funcionamiento de la simulación como procedimiento. En lo estructural, son revelados los rasgos distintivos de la simulación como procedimiento y en lo funcional, se expresa el sistema de relaciones que establece con los componentes didácticos.

El **aporte práctico** se centra en las recomendaciones metodológicas de la concepción teórica de la simulación como procedimiento construida para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, y en la propuesta de materiales didácticos digitales para su implementación, los cuales pueden constituir herramientas útiles en la comunidad universitaria. También forman parte del aporte práctico las recomendaciones para implementar las variantes de la tipología de la simulación.

El informe escrito de la presente investigación está estructurado en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. Su primer capítulo expone las reflexiones derivadas del primer ciclo del proceso investigativo que sustentan una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

En el segundo capítulo se describe el estudio exploratorio y la intervención en la práctica, ciclos que permitieron develar la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura desde las perspectivas de estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

La concepción teórica construida es presentada en el tercer capítulo, junto a su respectiva valoración por los participantes del proceso de investigación y mediante el criterio de expertos.

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA: FUNDAMENTOS DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA SIMULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO PARA SU PERFECCIONAMIENTO

Este capítulo expone las reflexiones del estudio teórico realizado sobre el objeto y campo de la investigación, durante las acciones del primer ciclo del proceso investigativo (anexo 1). Estructurado en cuatro epígrafes, parte del análisis de los referentes histórico-teóricos y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, en función de sustentar una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del referido proceso.

1.1 Acercamiento histórico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura

Ahondar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura requirió el estudio de su devenir histórico. En tal sentido, fue necesario analizar sus antecedentes en el contexto cubano. A continuación se expone una síntesis al respecto.

Es reconocido por el *Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura* (MINED, 2010) que antes del triunfo de la Revolución no existían en Cuba planes de estudios para la formación de profesores de esta especialidad. Según el referido documento, la formación de profesores de Español de nivel superior inició en 1964, en las facultades de humanidades (después pedagógicas) de las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente.

La consulta bibliográfica posibilitó constatar que en dicha etapa la carrera se caracterizó por la variedad de planes de estudios, muchos de ellos con adecuaciones regionales, y de manera general, los programas y su concepción dependieron más del nivel cultural y de los puntos de vista personales de los autores que de las necesidades y exigencias de la escuela media.

Torres (1985) asevera que en el ámbito universitario persistía la concepción de “libertad de cátedra”, la libre disposición de los contenidos en los programas y el

predominio de conferencias con métodos y procedimientos enciclopédicos, sin vínculos con la realidad ni actividades prácticas.

El estudio bibliográfico reveló que debido al perfeccionamiento del proceso formativo universitario, en 1970, se delimitaron dos planes de estudios para formar profesores de Español (para el curso regular diurno y el curso por encuentro). Luego en 1972, ante la necesidad de enfrentar la masividad de estudiantes en la Educación Media, surgió el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, cuyos egresados fueron los primeros en alcanzar el título de Licenciados en Educación.

Durante esta etapa, según Torres (1985), comienza la combinación del estudio con el trabajo en la formación universitaria como principio para relacionar la enseñanza con la vida social, se incorporan al plan de estudios el perfil ocupacional y las características profesionales del egresado, y fue orientado de forma centralizada el diseño de las asignaturas (sus horas de clases teóricas, prácticas, de estudio independiente), concebidas en función de preparar a los estudiantes sobre bases científicas, pero caracterizadas por métodos y procedimientos reproductivos.

En los mencionados planes de estudios para la formación del profesor de Español, se evidencian antecedentes del tratamiento de los contenidos de la didáctica de la lengua española y la literatura, bajo el influjo de aportes de autores norteamericanos, europeos y de las contribuciones de T. Romay (1764-1849), F. Varela (1788-1853), J. de la Luz y Caballero (1800-1862), E. J. Varona (1849-1933), J. Martí (1853-1895), A. M. Aguayo (1866-1948), C. Poncet (1879-1969), M. Henríquez (1885-1968), C. Henríquez (1894-1973), H. Almendros (1898-1974), J. Marinello (1898-1977).

También son reconocidas las aportaciones de Roca Pons (1972); Martín (1975); Repilado (1975); Ruiz y Miyares (1975); García (1976); y en especial de E. García Alzola (1914-1996) quien, según Roméu (2013), profundizó sobre aspectos teóricos de los componentes de la clase de lengua española y literatura. Roméu (2013) opina que aunque en su texto *Lengua y Literatura* (1972) los componentes se tratan por separado, se brindan conceptos y sugerencias vigentes en la formación de varias generaciones de profesores de Español-Literatura.

El análisis de las transformaciones curriculares en el nivel universitario cubano permitió comprobar que con la reestructuración de la Educación Superior (1977) fueron creados los Institutos Superiores Pedagógicos e inició la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, mediante el Plan de Estudios A.

Para Vecino (1986), este plan de estudios asumió la clase como forma de organización fundamental con carácter sistémico y tipología (conferencia, seminario, clase práctica), aplicó el principio didáctico del vínculo de la teoría con la práctica, pero la centralización de sus orientaciones metodológicas limitó el ajuste de las clases a las necesidades y características de los estudiantes.

Con el propósito de perfeccionarlo, el Plan de Estudios A fue modificado por el Plan de Estudios B (1982-1989) que según Vecino (1986), tuvo una marcada influencia de la pedagogía soviética, avanzó en la descentralización y mejoró la elaboración del modelo de especialista aspirado de acuerdo con las exigencias del país.

Mediante la revisión bibliográfica también fueron constatados antecedentes de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en los planes de estudios A y B, donde se trató de forma separada la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura, bajo las llamadas “metodologías”.

Sus programas analíticos jerarquizaron el principio de la derivación del objetivo, la labor educativa; asumieron principalmente métodos y procedimientos reproductivos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementaron la bibliografía básica con textos de autores cubanos y contribuciones de autores extranjeros que actualizaron los contenidos de la especialidad.

Al respecto, Roméu (2013) considera que pedagogos como: C. Soto (1911-2008), R. Ferrer (1915-1990), R. Repilado (1916-2003), S. Bueno (1917-2006), B. Maggi (1924), M. Rodríguez (1926-1996), M. D. Ortiz (1936) y los aportes de Alonso y Henríquez (1977); Porro (1978); Alvero (1979); Cueva (1980); Gili y Gaya (1980); Báez y Porro (1983); Bello y Cuervo (1983); enriquecieron la didáctica de la lengua española y la literatura, con un paulatino progreso hacia su concepción integradora.

A partir del nuevo proceso de perfeccionamiento ejecutado en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura a finales de los años 80 del siglo XX, surgió el Plan de Estudios C, puesto en vigor en 1990, y modificado en 1992, con el objetivo de formar el profesor de Español-Literatura para la Enseñanza General Media.

En el Plan de Estudios C, Massón y Torres (2016) afirman que son introducidos los problemas profesionales y la relación holística de los componentes organizacionales de la formación del profesional, las disciplinas se concibieron con carácter interdisciplinar e integrador y debían priorizar la participación activa del estudiante, fundamentalmente mediante métodos basados en problemas y la unidad teoría-práctica.

En particular, la presencia de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura se fortalece en dicho plan de estudios. Según Roméu (2013), la concepción del enfoque comunicativo, el auge de las ciencias literarias, la comunicación y el discurso y la proliferación de los estudios centrados en los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura condujeron a la integración de la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura.

Dicha integración es materializada en el currículo de la formación de profesores de la especialidad mediante la disciplina nombrada Metodología de la enseñanza del Español-Literatura que asumió los métodos de la clasificación binaria (Roméu, 1987).

Fueron publicados dos textos, reconocidos como bibliografía básica de la disciplina: *Metodología de la enseñanza del Español* (1987) y *Metodología de la enseñanza de la literatura* (1989). Ambos asumieron las concepciones de la escuela histórico-cultural de L. Vigotsky (1896-1934) y sus principales representantes.

La disciplina se enriqueció además con la publicación de textos de autores como: Balmaseda (1991); Ortega (1991); Gras (1992); Roméu (1992) y Mañalich (1993, 1999); varios a modo de compilaciones en las que participaron diferentes profesores de universidades de ciencias pedagógicas del país con resultados de investigación.

Nuevos cambios a partir de los Programas de la Revolución llevaron a la creación de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica (2001) y a la modificación del Plan de Estudios C. Se definió una nueva carrera pedagógica para la atención a la Educación Media Superior: Licenciatura en Educación especialidad Humanidades (2003), abierta después en perfiles terminales por asignaturas en el año 2007.

A través de la consulta bibliográfica se constató que en ambas carreras se mantuvo la Metodología de la enseñanza del Español-Literatura, en correspondencia con el nivel de enseñanza y actualizada por contribuciones de Balmaseda (2001); Gras (2002); Montañó (2002); García y Rodríguez (2003); Roméu (2003, 2003a, 2007); Rodríguez (2004, 2005, 2006, 2007, 2007a, 2007b); Domínguez (2007); Mañalich (2007); Montañó (2007) y resultados de investigaciones internacionales.

A fin de mejorar la formación inicial de los profesores de Español-Literatura, en el año 2010 se realizaron modificaciones que condujeron a la reapertura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura con el Plan de Estudios (D), donde la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura constituye un tronco raigal del currículo.

La disciplina se imparte en dos semestres del plan de estudios y, según Roméu et al. (2010), sus bases epistemológicas han sido actualizadas desde los referentes de la concepción sociocultural de las ciencias del lenguaje, la comunicación, los avances de las ciencias literarias, la concepción desarrolladora de la didáctica y la teoría del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Como su bibliografía básica se asumen los textos: *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura* (2013) e *Introducción a la didáctica de la Lengua Española y la Literatura* (2014), del cual la autora de esta investigación es parte del colectivo de autores.

Los referidos textos, junto a los aportes de Montaña (2009); Montaña y Abello (2009, 2010); Ruiz y Miyares (2009); Sales (2009); Roméu (2011); Fierro y Mañalich (2013); han desarrollado un amplio corpus bibliográfico de la disciplina en la universidad cubana y dotan al estudiante de la base teórico-metodológica para el ejercicio de la profesión.

A su bibliografía complementaria se suman resultados de investigaciones nacionales e internacionales y textos de autores extranjeros que analizan de manera crítica los enfoques teórico-metodológicos de los estudios sobre la didáctica de la lengua española y la literatura, así como reflexionan sobre las peculiaridades de su enseñanza-aprendizaje en la actualidad.

El breve acercamiento histórico realizado permitió enmarcar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, en tres etapas fundamentales.

A los efectos de esta investigación, se asumieron las transformaciones curriculares de los mencionados planes de estudios como parámetros para la periodización, por ser manifestaciones evidentes de la evolución del respectivo proceso. Desde tal criterio se establecieron las siguientes etapas:

La primera etapa o etapa inicial, enmarcada desde el surgimiento de la formación de profesores de Español en 1965, hasta la apertura del Plan de Estudios A de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura (1977).

Durante la etapa se manifestaron antecedentes del tratamiento de los contenidos de la disciplina y fueron establecidas sus bases teóricas desde las influencias de estudios internacionales y aportes de pedagogos cubanos. El proceso de

enseñanza-aprendizaje en la etapa inicial se caracterizó por el enfoque tradicionalista, basado en métodos y procedimientos reproductivos.

La segunda etapa o etapa de desarrollo, extendida desde la apertura del Plan de Estudios A (1977) hasta la modificación de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura (2010).

Esta etapa fortaleció la presencia de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en los planes de estudios, asumida como metodología, no como didáctica. Aunque inicialmente careció de una concepción integradora, a partir de sus avances como didáctica especial evolucionó hacia la integración. Su proceso de enseñanza-aprendizaje transitó hacia una concepción desarrolladora, basado en los métodos de la clasificación binaria y sus procedimientos.

Dichos avances también permitieron que en esta etapa se declarara un nuevo enfoque didáctico para la clase de Español-Literatura en la escuela media cubana: el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

La tercera etapa o etapa de transformaciones, desarrollada desde la reapertura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura (2010) hasta la actualidad. En la etapa, la Didáctica de la lengua española y la literatura es enriquecida como didáctica especial. Fue establecida como disciplina del Plan de Estudios D y su proceso de enseñanza-aprendizaje asume una concepción desarrolladora e integradora, basado también en los métodos de la clasificación binaria y con similares procedimientos.

En el Plan de Estudios E de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura que inicia en el curso escolar 2016-2017, la Didáctica de la lengua española y la literatura es concebida como la disciplina principal integradora.

Luego del acercamiento histórico que permitió ahondar en la evolución del objeto de estudio fue preciso analizar los referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura

De acuerdo con Miranda (2011), el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior manifiesta las relaciones sistémicas y sistemáticas producidas

entre sus sujetos para la transmisión y apropiación de la cultura en función del encargo social, con el propósito de formar un profesional capaz de transformarse y de transformar su realidad para el desarrollo humano sostenible. Durante las últimas décadas, disímiles autores cubanos han sustentado la concepción desarrolladora de dicho proceso, asumida por la Didáctica de la Educación Superior (Addine, 2013).

En correspondencia con la didáctica desarrolladora, en el ámbito universitario el referido proceso debe asumirse como vía mediatizadora esencial que contribuya a la formación integral del futuro profesional, pues según Silvestre y Zilberstein (2002), el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador revela la dinámica de las acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y la educación del estudiante.

La enseñanza organiza de forma científica y planificada las condiciones susceptibles para potenciar el aprendizaje, "...proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad" (Castellanos, Castellanos, Llivina y García 2002:24). Tales criterios se asumieron a lo largo de esta investigación.

Como se aprecia, aprendizaje y enseñanza constituyen un par dialéctico, cuya relación exige pensar con enfoque sistémico y, por ende, asumirlos bajo una concepción desarrolladora. López (2002) afirma que ambos conforman un proceso de intercomunicación entre sujetos, materializado en el grupo, donde el profesor ocupa un lugar importante para su organización y conducción, pero el cual no logra resultados positivos sin la participación activa y la motivación del estudiante.

Desde estos referentes de la didáctica desarrolladora, y a la luz de los postulados de la filosofía marxista-leninista y la escuela histórico-cultural de L. Vigotsky (1896-1934), Roméu et al. (2010) consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura comprende al estudiante como un ser histórico-social, pensante, dotado de voluntad, libre y crítico.

Por tanto, con la dirección del profesor y la colaboración del grupo, el estudiante debe implicarse en el proceso de forma activa, autorregulada, creadora e independiente para conocer sus avances, posibilidades, dificultades, lo cual exigirá el ascenso en la calidad de su actividad y el desarrollo de su personalidad.

El profesor (especialista con experiencia y modelo a seguir) es el responsable de la enseñanza, pero el estudiante tiene la responsabilidad de su aprendizaje. Teniendo en cuenta la “zona de desarrollo próximo”, el estudiante debe transitar de la dependencia a la independencia, mediante las condiciones creadas por el profesor y la implementación de vías para el tránsito hacia esa independencia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura exige la autonomía del estudiante para la solución creativa de problemas profesionales. El estudiante debe aprender a impartir clases de Español Literatura en la escuela media con independencia y seguridad en sus modos de actuación profesional.

Para Roméu et al. (2010), el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina también tiene carácter interdisciplinar e integrador. La disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ha sido enriquecida con las contribuciones de múltiples disciplinas en las que se delimitan los conceptos de lengua o literatura y se establecen los procesos para su enseñanza-aprendizaje.

Según Mora, García e Iglesias (2013), esta disciplina integra los aspectos referidos a la enseñanza de los contenidos lingüístico-literarios, pedagógico-sicológicos, filosóficos y de la especialidad, aplicables en el ejercicio de la profesión.

Al respecto, se coincide con Escudero y Luis (2006) en cuanto a la función formativa de la didáctica especial, procedente de su carácter integrador y orientadora de su ubicación a modo de bisagra entre las disciplinas de referencia y la práctica escolar. Su carácter interdisciplinario e integrador impone al proceso de enseñanza-aprendizaje la búsqueda de vías que permitan conducirlo mediante el vínculo teoría-práctica desde la lógica de dos aristas: la gnoseológica y la profesional.

Para Borot, Fierro y García (2013) el enfrentamiento constante entre teoría y práctica para encontrar contradicciones es fuente del desarrollo de la actividad profesional, donde desde una arista gnoseológica se condicionan en el proceso aquellos saberes ajustados a la didáctica especial que como objetos de la cultura brindan aportaciones en la solución de problemas profesionales, y desde la profesional, brindan los adecuados modelos de actuación.

Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura requiere la unidad entre teoría-práctica, entre instrucción, educación y desarrollo. Dicho proceso debe reforzar su carácter profesionalizador, vincularse al ejercicio de la profesión mediante procedimientos

que conduzcan a la solución de problemas profesionales y modelen el objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura, debe centrarse en la realidad de la escuela y dotar al estudiante de herramientas útiles para el desempeño profesional. Ciertamente no es posible prever en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina todas las situaciones a resolver por el profesor de Español-Literatura en su trabajo profesional; pero sí es necesario el análisis sobre la realidad de la escuela que permita a los estudiantes desarrollar habilidades y modos de actuación para buscar soluciones justas y creativas.

Cuando el estudiante transita por la referida disciplina debe pertrecharse de modelos adecuados para dirigir la clase de Español-Literatura en la escuela media. Asumiré modelos que le posibiliten aprender su actividad profesional y rebatir aquellos incorrectos modos de actuación percibidos en la vida laboral.

En la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura la modelación sistemática del ejercicio profesional se convierte en la fuente viva de donde emanan las correctas prácticas que la enseñanza media y media superior demandan del futuro profesor de la especialidad (Borot et al. 2013).

Por su carácter profesionalizador, para Borot et al. (2013), el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina establece una estrecha relación con el componente laboral del Modelo del Profesional de la carrera pedagógica Español-Literatura, el cual tiene como fin desarrollar en los estudiantes las habilidades generales y específicas de la actividad profesional, fundamentalmente, a través de la práctica laboral como forma organizativa (MINED, 2010).

Por ello, en las clases de Didáctica de la lengua española y la literatura el estudiante debe interactuar con modelos de la realidad deseable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela media, pero no solo modelos estáticos de esa realidad, sino dinámicos que permitan comparar teoría-práctica, reflexionar y extrapolar aprendizajes a nuevas situaciones o entornos profesionales presentados en la práctica laboral.

Durante este proceso son fundamentales las vivencias del estudiante, así como las experiencias anteriores que han marcado, en alguna medida, su visión de la profesión y del proceso educativo como fenómeno social. Según Fariñas (2011), la educación es un proceso que actúa mediante la vivencia del educando, o sea, el estudiante se educa a sí mismo, mientras que el profesor debe crear las condiciones específicas para ello.

En tal sentido, también se comparten los criterios de Paz y Gámez (2010) sobre la necesidad de ponderar la reflexión sobre las vivencias en la formación del profesional de la educación. Cuando los estudiantes reflexionan sobre sus vivencias, las explican desde la significación y el sentido personal, es posible organizar zonas de sentido en torno a la motivación por la profesión pedagógica, al ponderar las vivencias positivas y revertir situaciones negativas.

El carácter vivencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura debe partir de los preconceptos formados en el estudiante sobre la futura profesión para propiciarles desde ellos el ascenso a niveles superiores del conocimiento. Constituirá el punto de partida para aplicar, sistematizar y comprobar conocimientos y modos de actuación profesional.

Como la máxima aspiración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura radica en preparar a los estudiantes para el ejercicio de la profesión y el empleo eficiente de la lengua en contextos de actuación profesional, además de propiciar el logro de los conocidos pilares de la educación (Delors, 1996) posibilitará que el estudiante alcance otros dos pilares importantes: aprender a enseñar y aprender a comunicarse como profesor de Español-Literatura.

Aprender a enseñar implicará en el estudiante la necesidad de transformarse en un sujeto activo, capaz de crear sus propias argumentaciones sin la necesidad de repetir mecánicamente el discurso de enseñanza impartido por el profesor. El estudiante debe dominar los contenidos de la especialidad, los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje y aprender a dirigir sus actividades para conseguir que los demás lo comprendan y aprendan.

Aprender a comunicarse como profesor de Español-Literatura, impondrá al estudiante la tarea de solucionar situaciones comunicativas de la especialidad que signifiquen la utilidad de su comunicación en la vida social y laboral. El estudiante conocerá acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de textos a emplear en los diferentes contextos comunicativos profesionales, perfeccionará gradualmente sus habilidades comunicativas como profesional que se distingue por el dominio de la lengua materna.

Para lograr este último propósito, Roméu et al. (2010) afirman que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura

debe concebirse como espacio dialógico, de interacción y atención priorizada a la comunicación oral o escrita y a los componentes funcionales de la clase de Español-Literatura en la escuela media (comprensión, construcción y análisis) que el futuro profesor enseñará.

Por el carácter comunicativo de este proceso de enseñanza-aprendizaje, el grupo tiene un papel importante. Las influencias educativas generadas en el grupo establecen el vínculo comunicativo profesor-estudiante, estudiante-estudiante y será provechoso la aplicación de formas de actividad y comunicación colectivas.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, desde la didáctica desarrolladora, también se diseña y desarrolla bajo la acción permanente de leyes. Para Ginoris, Addine y Turcaz (2006), la primera ley determina la condicionalidad histórico-social del proceso, y la segunda, la unidad dialéctica establecida en él entre la instrucción, la educación y el desarrollo.

Según estos autores, en la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencian la tercera y cuarta ley, las cuales plantean su estructura, su funcionamiento sistémico-multifactorial y la expresión de la unidad de una diversidad.

Siguiendo las directrices de las mencionadas leyes y la concepción desarrolladora de Silvestre y Zilberstein (2002), el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina asume como principios didácticos: el diagnóstico integral del estudiante, la búsqueda activa del conocimiento, el desarrollo del pensamiento y la independencia, la orientación de la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio, el desarrollo de la capacidad de resolver problemas, las formas de actividad y comunicación colectivas, la atención a diferencias individuales y el vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social.

En cuanto a sus componentes didácticos, el objetivo constituye el componente rector. La disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura tiene como objetivo: "...preparar a los estudiantes en el dominio de los componentes de la clase de Español-Literatura de excelencia" (Roméu et al. 2010:11).

Para lograrlo, los estudiantes deben explicar la contribución de la disciplina y valorarla como ciencia; fomentar el cultivo de la lengua materna, la lectura, el análisis y el disfrute de la obra literaria; caracterizar los problemas de la asignatura

Español-Literatura en la escuela media; explicar la concepción de la asignatura y caracterizar su clase; explicar el tratamiento de sus componentes; establecer sus nexos interdisciplinarios, así como planificar y dirigir actividades o clases de la asignatura.

Como uno de sus objetivos específicos es lograr que los estudiantes dirijan la clase de Español-Literatura en la escuela media, la necesidad de situarlos ante la solución de tal problema profesional exige al proceso de enseñanza-aprendizaje su contextualización en entornos profesionales donde los estudiantes experimenten la dirección de una clase o actividad, con tutoría.

Aunque para el logro de dicho objetivo, la práctica laboral se integra como un sistema con las actividades académicas de la disciplina, la Didáctica de la lengua española y la literatura debe ofrecer al estudiante la posibilidad de realizar prácticas análogas a la dirección de la clase de Español-Literatura a fin de prepararlo para desarrollar luego el ejercicio de la profesión en contextos de actuación reales, durante la práctica laboral responsable.

Por su parte, el contenido de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura es reconocido por Roméu et al. (2010) como eje vertebrador del contenido de la especialidad, donde los saberes resultantes de la disciplina Formación Pedagógica General y de las disciplinas específicas posibilitarán la inserción activa del estudiante en el proceso.

El sistema de conocimientos de la disciplina está establecido en el programa analítico bajo los siguientes ejes temáticos: la Didáctica de la lengua española y la literatura como ciencia, el enfoque actual de la enseñanza de la lengua española y la literatura, las características de la clase de Español-Literatura, el tratamiento de los componentes funcionales, la enseñanza de la literatura, la enseñanza de las normas y el trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura.

Sobre el tema, es importante destacar que dentro del sistema de conocimientos de la disciplina algunos resultan complejos para los estudiantes por ser contentivos de procedimientos específicos de la profesión o modos de actuación profesional. Para su comprensión los estudiantes necesitan la observación, la demostración, la interacción con modelos adecuados, con posibles situaciones y entornos de la actividad laboral.

Además, la constante renovación de la didáctica de la lengua española y la literatura trae consigo la necesidad de actualizar de forma continua el sistema de

conocimientos de la disciplina y exige modelar sus transformaciones, de acuerdo con los avances de las ciencias afines a la especialidad. De esta forma los estudiantes se apropian de buenas prácticas para transmitir las en la futura vida laboral e introducen en la práctica educativa resultados investigativos a favor de su mejora.

La disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura debe desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales, docentes, comunicativas y profesionales, inherentes a la profesión y a la especialidad. Sin embargo, el desarrollo de habilidades como dirigir o diagnosticar, así como de habilidades para la comunicación asertiva en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de plataformas interactivas, requiere el acercamiento a entornos profesionales y virtuales para enfrentar tales problemas de la profesión.

Asimismo esta disciplina desarrolla la capacidad para resolver problemas profesionales y para la autorregulación. Educa valores como: identidad profesional, responsabilidad, respeto al idioma, disposición y ejemplaridad; capacidades y valores que necesitan experiencias en entornos profesionales para su desarrollo y educación.

Como medios de enseñanza-aprendizaje para la disciplina, son recomendados por Roméu et al. (2010) los textos en diferentes estilos comunicativos que promuevan interacción comunicativa. También estos autores enfatizan en el valor de los libros de textos, las obras literarias, los medios audiovisuales, las tecnologías informáticas, los videos metodológicos y los software educativos de la asignatura Español-Literatura en la escuela media.

Pero en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, el uso de los medios de enseñanza-aprendizaje posee doble connotación. Los medios además de apoyar al resto de los componentes didácticos, deben posibilitar la demostración de su empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de ellos, los estudiantes descubrirán las exigencias para su uso y diseño.

Por consiguiente, es recomendable usar en la disciplina los medios característicos de la clase de Español-Literatura en la escuela media y diseñar maquetas o ejemplos de estos medios que modelen los aspectos a tener en cuenta para su elaboración.

El pizarrón jugará un papel fundamental. Su uso adecuado propicia en los estudiantes la correcta aplicación de normas ortográficas, caligráficas y de

organización de este medio, ineludibles en la formación del profesor de Español-Literatura, reconocido por su excelente caligrafía, su impecable ortografía y el dominio de las norma textuales.

Otros medios necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina son sus aulas virtuales, así como los materiales audiovisuales o digitales que modelen la actividad profesional del profesor de Español-Literatura a fin de ilustrar aspectos de su objeto de trabajo, difíciles de explicar y comprender.

En relación con la evaluación, para Roméu et al. (2010) este componente en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura está orientado a valorar el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes de forma variada, sistemática, integral, diferenciada, orientadora y participativa. Los citados autores insisten en su carácter procesal. La evaluación debe ser expresiva de la relación dialéctica entre realidad y potencialidad, debe ser continua, permanente y tomar en consideración tanto el resultado como el proceso que ella genera e implica.

Además es imprescindible que la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, compruebe el desarrollo de los modos de actuación profesional desde criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como que valore logros, dificultades, vivencias y experiencias de los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura se concreta e integra en las formas de organización establecidas para la Educación Superior (MES, 2007), fundamentalmente mediante tipos de clases como: conferencias, seminarios, talleres y clases prácticas.

Como en la formación del profesor de Español-Literatura confluyen experiencias en diferentes contextos de actuación profesional, desde la universidad hasta las diversas escuelas que conforman la red de unidades docentes, entidades laborales de base o microuiversidades, la disciplina necesita contextualizar sus formas de organización en disímiles entornos educativos para la colaboración de todos en función de aprender, investigar y construir el conocimiento sobre la enseñanza.

La forma de organización en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura debe propiciar la demostración del modo de actuación profesional en la dirección de actividades de enseñanza-aprendizaje. Calzado (2004) considera que su función en la formación de profesionales de la educación es demostrativa de un modo de actuación centrado en la función docente-metodológica.

Por tanto, las formas de organización deben lograr una demostración del modo de actuación del profesor en ese tipo de actividad; demostrar cómo obtener resultados en un proceso centrado en un determinado tiempo, lugar, grupo y desarrollar habilidades para su dirección.

Otro componente importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura es el método, con sus procedimientos, campo de acción de la presente investigación. Fue necesario reflexionar al respecto con el propósito de determinar los fundamentos que sustentan una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento de dicho proceso.

1.3 Métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura

En la pedagogía cubana, los estudios del proceso de enseñanza-aprendizaje también han sustentado la concepción desarrolladora del método como componente didáctico. Aunque existen múltiples definiciones, según Rico y Silvestre (1998), los estudiosos del tema coinciden en definir al método como el componente director del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rico y Silvestre (1998) consideran que el método representa el sistema de acciones de los estudiantes y el profesor para organizar y regular la actividad cognoscitiva e interrelacionada dirigida al logro de los objetivos, criterios asumidos en la presente investigación.

La clasificación de métodos de enseñanza-aprendizaje también es diversa en la teoría didáctica. Cada clasificación se sustenta desde argumentos teóricos que priorizan o fusionan aspectos externos o procesos internos del método, pero todas condicionan su éxito a la adecuada combinación y correspondencia con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por la estrecha relación de interdependencia.

Silvestre y Zilberstein (2002) aseveran que la esencia de la problemática de este componente didáctico radica en la relación de su selección y aplicación con el grado de participación de los sujetos y los niveles de independencia de la actividad cognoscitiva; elementos a considerar por el profesor para aplicar los conocidos

sistemas de métodos a fin de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea instructivo, educativo y desarrollador.

De acuerdo con tales criterios, los métodos de enseñanza-aprendizaje deben generar la actividad cognoscitiva reflexiva y productiva, estimular la independencia cognoscitiva, atender la actividad y diversidad en el trabajo individual o grupal, propiciar la regulación metacognitiva, condicionar las motivaciones intrínsecas y la comunicación.

En consonancia, la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura asume en su proceso de enseñanza-aprendizaje la clasificación binaria de métodos (Roméu et al. 2010). Esta clasificación tiene en cuenta el aspecto externo del método (grado de participación y protagonismo de los sujetos en el proceso) y su aspecto interno (nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes).

Por el aspecto externo, en dicho criterio los métodos se clasifican en: a) expositivo-explicativo, b) conversación, c) trabajo independiente, y por el aspecto interno en: a) reproductivos, b) productivos (heurísticos, problémicos e investigativos). Estos métodos se complementan y corresponden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método expositivo-explicativo se basa en la exposición con explicación del profesor y adopta tres formas: la exposición reproductiva, la exposición heurística y la exposición problémica. La conversación se basa en la interacción comunicativa, con la dirección del profesor, y en su aspecto interno adopta formas como: la conversación reproductiva, la conversación heurística y la conversación problémica.

El trabajo independiente se basa en la organización, por el profesor, de las actividades del estudiante, las experiencias, los medios de realización de las tareas y la obtención, como resultado, de nuevos conocimientos o su consolidación. Su uso ascendente y gradual contribuye al desarrollo de la independencia cognoscitiva. Este método adopta las siguientes formas: trabajo independiente reproductivo, trabajo independiente heurístico, trabajo independiente problémico o investigativo.

Para Roméu et al. (2010) la utilización de los métodos productivos de la clasificación binaria en la solución de problemas profesionales y situaciones comunicativas, mediante el vínculo teoría-práctica, el trabajo individual o colectivo y la participación activa e interacción comunicativa de los estudiantes, es la garantía del aprendizaje consciente y creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura son importantes tanto la actividad reproductiva como la actividad creadora del estudiante. Durante el proceso el estudiante también debe apropiarse de conocimientos elaborados y reproducir modos de actuación para alcanzar conocimientos nuevos como resultado de la actividad creadora. Por ende, es pertinente la combinación de forma adecuada de métodos reproductivos y productivos.

La división entre reproductivos y productivos es relativa, su diferenciación importa para la comprensión y organización de los diferentes tipos de actividad cognoscitiva, y no significa que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentren aislados unos de otros.

En unidad dialéctica con el método de enseñanza-aprendizaje están los procedimientos. Silvestre y Zilberstein (2002) definen los procedimientos como los complementos del método, las "herramientas" que permiten al profesor orientar y dirigir la actividad del estudiante en colectividad, de modo tal que la influencia propicie el desarrollo individual, estimule el pensamiento, la independencia cognoscitiva en un clima favorable de aprendizaje; otro criterio asumido en esta investigación.

Los procedimientos facilitan la aplicación del método como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretan las acciones y operaciones a realizar por el profesor y los estudiantes. El método señala el camino general, mientras que el procedimiento pone al estudiante en contacto con el conocimiento en forma directa y concreta; pero también es válido destacar que los conceptos de método y procedimiento son relativos.

Silvestre y Zilberstein (2002) coinciden en que no es posible trazar límites estrictos entre método y procedimiento, al ser sus límites variables, en ocasiones uno se transforma en el otro y viceversa.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, según Roméu et al. (2010), se deben utilizar procedimientos variados que propicien la interacción comunicativa, el trabajo cooperado y la aplicación de conocimientos, de acuerdo con los objetivos de la disciplina.

Estos autores recomiendan procedimientos como: la observación, la toma de notas, la lectura, la redacción de sencillos ensayos acerca del contenido de un tema, la

elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, trabajos referativos y otros que incentiven la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

Además siempre que el contenido lo propicie, dichos autores resaltan la importancia de crear situaciones comunicativas donde se problematice y se brinda la posibilidad de pedir al estudiante la búsqueda de soluciones. Otros procedimientos específicos recomendados por los citados autores son: la copia, la confección de fichas, el dictado y la dramatización.

Por otra parte, los propios métodos de la clasificación binaria pueden funcionar como procedimientos cuando se aplican de forma transitoria en el proceso. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, teniendo en cuenta la clasificación binaria, desarrolla tres modelos de interacción y sus respectivos procedimientos.

Las formas del método expositivo-explicativo exigen procedimientos como la exposición del profesor y el análisis de textos. En los métodos conversacionales el procedimiento típico es la formulación de preguntas que guía el proceso de inducción del conocimiento de forma interactiva.

Los métodos basados en el trabajo independiente requieren procedimientos para la búsqueda de información, la realización de tareas y la solución de problemas desde formas de actividad y comunicación individuales o colectivas, con la dirección del profesor.

Sin embargo, a pesar de la variedad de los procedimientos recomendados, el carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, descrito en el epígrafe anterior, impone la necesidad de perfeccionar el proceso con procedimientos que propicien la interacción con modelos adecuados y dinámicos de la actividad profesional del profesor de Español-Literatura, así como el acercamiento a entornos profesionales o virtuales.

Cada disciplina posee una lógica interna, una función en el proceso formativo. La disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, como se dijo antes, es un tronco raigal del currículo de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, particularidad que distingue su función rectora en la formación de este profesional y cuestión a tener en cuenta en la dirección de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta disciplina debe perfeccionar su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante procedimientos que permitan a los estudiantes adaptar los aprendizajes adquiridos a los entornos profesionales y dar solución a problemas o situaciones de la profesión desde una enseñanza contextualizada, desde sus experiencias, conocimientos vivencias, motivaciones y expectativas respecto al perfil de la especialidad.

Para ello, la disciplina debe contar con otros procedimientos que ubiquen al estudiante ante situaciones basadas en modelos similares a la actividad profesional, situaciones en las que enfrente los problemas específicos de los procesos y de la clase de Español-Literatura que dirigirá y donde demuestre el dominio de los contenidos de la disciplina, de los programas de estudio de los niveles de educación para los cuales se forma.

En dichas situaciones, los estudiantes deben demostrar además el dominio de técnicas de dirección científico-metodológica y científico-investigativa para cumplir las funciones profesionales en las esferas de actuación de la especialidad, en los diferentes tipos de instituciones de los niveles de secundaria básica, preuniversitario, técnica-profesional y de adultos, con una concepción científico-humanista y desarrolladora.

También estas situaciones deben exigir al estudiante la demostración del dominio de la lengua materna para servir de modelo lingüístico en su quehacer profesional, el análisis reflexivo de la realidad educativa, la problematización, la reconstrucción de la teoría y la práctica educacionales en los diferentes entornos profesionales, de manera gradual, ascendente, en correspondencia con los objetivos de la disciplina.

Propiciarán la autovaloración crítica del estudiante para determinar las necesidades y el perfeccionamiento de su futuro desempeño profesional, la comunicación efectiva, el desarrollo de modos de actuación profesional y la utilización de recursos tecnológicos en el proceso educativo, así como la formación de valores, actitudes y normas de comportamiento en los entornos profesionales.

En fin, la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura requiere incorporar nuevos procedimientos que se correspondan con las tendencias actuales de la universidad y con las particularidades de su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como afirma Zabalza (2005), enseñar en la universidad es distinto a enseñar en otro contexto educativo, porque el propio contexto, la naturaleza del conocimiento, los propósitos formativos, están asentando el edificio de la formación.

Según Moreno (2011), la educación superior tiene su propia concreción, por tanto, requiere distintivas formas para enseñar y aprender que posibiliten promover una enseñanza situada, vinculada al entorno profesional, para promover una participación activa de los estudiantes en el proceso formativo.

Al respecto, disímiles estudios han demostrado que la simulación constituye un valioso procedimiento para ofrecer al estudiante modelos y situaciones análogas a la vida profesional; sin embargo, no se reconoce como uno de los procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura del contexto educativo cubano, a pesar de sus cualidades para el perfeccionamiento de este proceso.

Es preciso entonces, determinar los fundamentos que sustentan la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, teniendo en cuenta los objetivos, principios, particularidades y necesidades del proceso, lo que se presenta a continuación.

1.4 La simulación: fundamentos de su concepción teórica como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura

El uso de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje data desde la segunda mitad del siglo XX y el motor intelectual se le asigna a la contribución de John Dewey (1859-1952) en su obra *Experiencia y educación* (1967) con su propuesta educativa de “aprender haciendo” (Ruben,1999).

En la Educación Superior, la simulación fue propagada rápidamente debido al estándar de acreditación impuesto por la American Association of Collegiate Schools of Business (AACSB) que exigía cursos integradores de estrategia y política con simulaciones para concluir los planes de estudios (Ruben, 1999). Aunque la simulación en las escuelas de negocio estadounidenses se remonta a los años 50 del siglo XX, según Arias et al. (2010), evolucionó en paralelo al desarrollo de los sistemas informáticos.

También en los años 60 del siglo XX, la simulación se introdujo en la formación de los profesionales del sector de la salud, cuyos precursores la Dra. Christine Mc. Guire, de la Universidad de Illinois, y el Dr. Earl Wynands, Director del Centro de

Simulación de la Universidad de Ottawa, reconocieron su valor para aprender modos de actuación profesional (Quiñones, 2006).

Inclusive, en Cuba, la Cátedra de Clínica Médica de la Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos fue pionera en el uso de la simulación, pues desde 1990, la introdujo en los métodos de la asignatura Medicina Interna (Vigo, 2008). Hoy está incorporada a los métodos de la Enseñanza Clínica con pacientes (Corona, Fonseca, López y Cruz, 2010).

Mediante la consulta bibliográfica se constató que desde la segunda mitad del siglo XX el empleo de la simulación se ha extendido a casi todos los perfiles de la formación de profesionales. La primera universidad latinoamericana en aplicarla fue el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, después de organizar la primera Maestría en Administración (Ruben, 1999).

En la actualidad, se incluye dentro de los métodos y procedimientos para la enseñanza universitaria en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Martínez, 2011) y los enfoques pedagógicos contemporáneos exigen su “admisión” como forma para enseñar y aprender en la nueva universidad cubana (Hernández y Figuerola, 2016).

Diferentes investigaciones han difundido positivas experiencias sobre la simulación en el ámbito universitario. Autores como: McKenney (1962); Raia (1966); Meier, Newell y Paser (1969); Wolfe y Gary (1975); Seidner (1976) son reconocidos por Ruben (1999), como los primeros en constatar la efectividad de la simulación en el aprendizaje. Wolfe y Gary (1975) mostraron además la función de control del profesor en la simulación.

Dekkers y Donatti (1981) sintetizaron los resultados de investigaciones al respecto y corroboraron el efecto estadísticamente positivo de la simulación para la retención de conceptos. Birnbaum (1982); Szczurek (1982); Bratley et al. (1987); Shubik (1989); Thomas y Hooper (1991); Curry y Moutinho (1992); Lee (1999) y Cameron (2003) demostraron la eficacia de la simulación como medio de enseñanza-aprendizaje para la aplicación de conocimientos, la comprensión de conceptos y la motivación.

Prensky (2001); Brownwell y Jameson (2004); Freitas y Oliver (2006); Anderson y Lawton (2007); Tao, Cheng y Sunb (2009) sustentaron la simulación como técnica para aplicar conocimientos; sin embargo, negaron su utilidad en contextos controlados.

Contradictoriamente las investigaciones de Cohen (1999); Blasco (2000); Martín (2003); Escobar y Lobo (2005); Goldenberg et al. (2005); Murray et al. (2008); Arias et al. (2010); Cataldi et al. (2013); López y Rosanigo (2013); Urquidi y Calabor (2014) evidencian que la inmersión del estudiante en contextos controlados, desde la simulación como método o herramienta educativa, perfecciona sus destrezas, diálogo, movimientos, modos de actuación e incrementa su confianza para enfrentarse a la realidad como profesional.

El impacto de la simulación en la formación de los profesionales de la salud, también ha propiciado su estudio desde la década de los 60 del siglo XX hasta la actualidad. Estos estudios sustentan la simulación como método para desarrollar los modos de actuación profesional, las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el manejo de instrumentos de la especialidad. Sus concepciones sobre la simulación son específicas para las ciencias médicas.

En el área de las humanidades y en la formación de los profesionales de la educación también ha sido estudiada la temática por autores como: Donella (1989); Crookall y Oxford (1990); Davis (1996); De la Torre (1997); García (1998); Rising (1999); Moreno y Pérez (2002); Parra (2003); Levine (2004); Andreu et al. (2005); Axelrod (2006); Cabré y Gómez (2006); Davini (2008); Roldán (2009); Baamonde (2010); López (2010); Sierra y Sotelo (2010); Valverde (2010); Cambolor y Jocano (2011); Armañanzas (2012); Lecumberri y Suárez (2013).

Sus investigaciones defendieron la simulación como procedimiento, método, estrategia o herramienta para desarrollar habilidades profesionales o comunicativas y comprender conceptos. Al analizar sus concepciones sobre la simulación como procedimiento para el desarrollo de habilidades comunicativas, se comprobó que solo la modelan para la enseñanza del español, el francés o el inglés, como segundas lenguas.

En la UNISS, investigadores como: Fardales (2001, 2003); González y Padilla (2014); Fardales y Obregón (2015); Quesada et al. (2015); también asumen la simulación como medio de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de conceptos, la modelación de procesos y la aplicación de conocimientos en la solución de problemas, desde experiencias en la formación de licenciados e ingenieros en Informática, licenciados en Contabilidad y Finanzas e ingenieros industriales.

Profundizar en el tema permitió constatar otras experiencias prácticas no divulgadas científicamente sobre la simulación como procedimiento, existentes en la UNISS, en la formación de licenciados en Cultura Física y Deportes (para desarrollar habilidades profesionales), en las carreras pedagógicas Lenguas Extranjeras y Marxismo-Leninismo e Historia (para desarrollar habilidades comunicativas y representar hechos históricos).

Las ideas anteriores evidencian que a pesar de su estudio y aplicación en el contexto universitario existe pluralidad de definiciones sobre la simulación. El análisis de las definiciones de los autores consultados permitió asumirla como procedimiento.

De acuerdo con López y Rosanigo (2013:13), la simulación es "...el procedimiento que acerca al estudiante a situaciones y entornos de aprendizaje abiertos e interactivos, basadas en modelos dinámicos de procesos de naturaleza física o social, para la formación de conceptos, la construcción de conocimientos y su aplicación a nuevos contextos. Consiste en situar al estudiante en un contexto que imite la realidad y establecer en ese ambiente situaciones problemáticas o reproductivas que permitan vincular los contenidos teóricos con la práctica", definición asumida en esta investigación.

Desde este punto de vista, y a partir de los aspectos analizados en el epígrafe anterior, se asumió la simulación como procedimiento porque determina las condiciones de la actividad a desarrollar por el profesor y los estudiantes, según las relaciones externas e internas de la lógica a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encauzada por el método. El camino para alcanzar el objetivo propuesto es orientado por el método mientras que la simulación concreta la actividad a desarrollar para transitar el camino del método.

Teniendo en cuenta los sustentos teóricos de la simulación, este procedimiento es recomendable integrarlo tanto a los métodos reproductivos como a los productivos. La simulación permite concretar el grado de participación de los sujetos y el nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva en las diferentes variantes de la clasificación binaria de métodos asumida por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, teniendo en cuenta sus aspectos externos e internos.

En los métodos reproductivos la simulación puede situar al estudiante en el papel de receptor activo, con niveles significativos de actividad mental que garanticen la

atención, concentración y comprensión, o puede lograr que profesor y estudiante asuman alternativamente los roles de emisor y receptor.

Mediante la simulación el profesor puede colocar al estudiante ante una situación conocida y facilitar que desarrolle una actividad cognoscitiva reproductiva para asimilar, comprender y reproducir conocimientos, conceptos, posiciones teóricas, con ninguna o pocas variaciones o reconstrucciones, sin concientizar las vías usadas.

Ante situaciones típicas (conocidas) el estudiante aplica de forma reproductiva lo aprendido, desarrolla habilidades y capacidades que le permiten aprender, dominar y realizar una u otra actividad de manera estable, así como la posibilidad de repetirla, de reproducirla sin grandes modificaciones.

En los métodos productivos, la simulación puede guiar el proceso de inducción del conocimiento de forma interactiva o atribuir al estudiante una participación activa e independiente, pero siempre concede al profesor la responsabilidad de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando asociada a los métodos productivos, la simulación ubica al estudiante ante situaciones conocidas o semejantes, exige la aplicación de conocimientos, la capacidad de hacer aplicaciones nuevas y de evaluar resultados.

Con la simulación, el profesor también puede colocar al estudiante ante una situación problémica y demostrar cómo se resuelve, o la presenta y participa de forma conjunta en su solución. Además puede presentarla y ofrecer independencia y tutoría al estudiante para solucionarla.

En situaciones imprevistas o nuevas, la simulación promueve la búsqueda de soluciones adecuadas, la realización de acciones prácticas que permitan orientar, aplicar conocimientos y modos de actuación. Fomentará la creatividad, la capacidad de resolver problemas, de valorar y hacer correcciones, de reflexionar sobre las experiencias y de buscar vías acordes con la nueva situación. Preparará al estudiante para transformar la realidad en los contextos de actuación y elevará su nivel de desarrollo profesional.

Cuando la simulación presenta situaciones nuevas requiere la actividad cognoscitiva productiva o creadora. Posibilita que el estudiante asimile y concientice ideas o conceptos, establezca vínculos interdisciplinarios para sistematizar hechos, busque la solución a problemas concretos, con independencia y consciente de los modos de actuación.

Las reflexiones anteriores permitieron considerar que la simulación como procedimiento puede perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. El análisis de sus referentes teóricos evidenció la correspondencia del procedimiento con la concepción desarrolladora y el carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del proceso.

Según González (1990), la simulación está sustentada en uno de los fundamentos esenciales de la filosofía marxista y la teoría dialéctico-materialista del conocimiento fundamentada por V. I. Lenin (1870-1924): su carácter práctico. Para este autor, la simulación posibilita disminuir la distancia entre el aprendizaje de conceptos en el ámbito teórico y su transferencia a situaciones prácticas, o sea, facilita al estudiante no acumular la información teórica sino llevarla a la práctica, donde desarrollará acciones que debe transferir a situaciones de la vida real.

Aunque diversos investigadores (Brownwell y Jameson, 2004; Tao et al. 2009) opinan que mediante la simulación el estudiante no trabaja directamente con el objeto de estudio sino con su representación, y que esta es su principal limitación, la simulación acerca a los estudiantes a situaciones similares a la realidad con el propósito de prepararlos para enfrentarlas en la práctica profesional.

Su valor esencial está en propiciar el desarrollo de modos de actuación profesional mediante el vínculo teoría-práctica y el acercamiento a entornos profesionales. Por ello, aunque las situaciones no sean reales, deberán ser próximas a la realidad para promover el desarrollo de habilidades antes de ejecutarlas como profesionales.

También fundamenta el uso de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, su estrecha relación con la modelación. Simulación y modelación están íntimamente relacionadas, pero hay que diferenciarlas. Toda simulación se basa en un modelo previamente construido, pero mientras el modelo es una representación “estática” de la realidad, la “simulación” es su representación “dinámica”.

Shubik (1960) afirma que la simulación es un modelo operativo y dinámico de la realidad que permite manipular dicho modelo y esta manipulación da sentido a la simulación. De igual forma, la Sociedad para el Avance de los Juegos y la Simulación en la Educación y el Entrenamiento (SAGSET) plantea que la simulación es un modelo en funcionamiento de la realidad. En la palabra “funcionamiento” queda denotado el dinamismo asociado a la simulación.

Por su parte Lehman (1977) sustenta el dinamismo de la simulación en su relación con un proceso. Insiste en que la simulación es el modelado de un proceso por un proceso. Desde esta perspectiva la simulación se aprecia como un proceso en sí misma, pero un proceso paralelo y dinámico del proceso real.

En síntesis, los citados autores coinciden en plantear que el objetivo inmediato de un modelo es representar esquemáticamente, de manera precisa, estática y útil, la historia y estado de un proceso. Sin embargo, el fin de la simulación es proyectar hacia el futuro cuáles pueden ser los estados del proceso, ante diferentes hipótesis o entornos.

En la simulación los modelos proporcionan la posibilidad de anticipar consecuencias, decisiones estratégicas y ofrecerían al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura la oportunidad de interactuar, reflexionar y aprender, desde la participación activa.

En tal sentido, según Urquidi y Calabor (2014), la función educativa de la simulación se entiende desde dos perspectivas. Desde una perspectiva analítica se utiliza para el análisis, la experimentación, y desde una perspectiva deductiva, el estudiante aprende por las implicaciones o deducciones obtenidas desde la participación activa y con determinadas responsabilidades dentro de la simulación.

López y Rosanigo (2013) insisten en que la modelación de la realidad en la simulación no determina conocer su esencia, necesita condicionarse a fin de alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además muchas modelaciones no se diseñan con fines didácticos y la interacción que propician es personal, de ahí que sea necesario contextualizarlas a través de la simulación en correspondencia con los componentes didácticos y a favor de la interacción entre estudiante-profesor-grupo.

Otros referentes de la simulación que sustentan su uso en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura son los relacionados con la actividad lúdica que este procedimiento genera. Entre las concepciones que fundamentan la simulación como procedimiento se aprecian las teorías de J. Piaget (1896-1980) y L. Vigotsky (1896-1934) relacionadas con el juego como fuente de desarrollo cultural, actividad simbólica, actividad de aprendizaje y desarrollo de las reglas sociales.

Autores como Blasco (2000) y Castro (2008) aseveran que la simulación combina rasgos del juego, propicios para la cooperación, colaboración y autorregulación; permite el aprendizaje a través de la vivencia y facilita al estudiante autorregularse;

lo ayuda a comprender contextos dinámicos y a romper las formas sociales de organización rígida; posibilita mejorar sus destrezas para el trabajo interpersonal; desarrolla la flexibilidad, el diálogo, la creatividad, la iniciativa personal, la organización de los grupos y la comunicación.

Aunque la simulación se relaciona con el juego, para Andreu et al. (2005) es importante no confundirla con el juego de roles o la dramatización, entre ellos existen diferencias. En la simulación los estudiantes adquieren responsabilidades, pero no actúan ni dejan de ser ellos. Deben contar con suficiente información sobre el tema a trabajar y la decisión final siempre recae en los estudiantes. De hecho, la diferencia fundamental radica en que las simulaciones son de final abierto donde los estudiantes deciden, resuelven problemas, aprenden formas y medios; comprenden características de los fenómenos, cómo controlarlos o qué hacer ante diferentes circunstancias.

En consonancia con las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, otros fundamentos esenciales de la simulación están en las teorías de L. Vigotsky (1896-1934) sobre la importancia del medio sociocultural, en las cuales, según Fariñas (1999), la categoría vivencia es fundamental.

Siguiendo estas ideas de Vigotsky, el medio sociocultural juega un papel esencial en la simulación, pues esta representa una situación similar a la realidad para que el estudiante comprenda dicha situación y de alguna manera la vivencie.

En este sentido, Castro (2008) refiere que la simulación media el aprendizaje de tipo experimental, como base para lograr el aprendizaje por descubrimiento. La fuente del conocimiento es mediante la interacción con un micromundo semejante a la situación real. El citado autor enfatiza que las simulaciones pueden orientarse para el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; favorecen el desarrollo de la creatividad y de las estrategias de pensamiento lógico.

Como se aprecia, la simulación constituye un valioso procedimiento para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Sin embargo, aunque es reconocida como procedimiento de esta didáctica especial en universidades españolas y latinoamericanas, no se encontraron modelaciones de su dinámica en este proceso. El análisis de las propuestas metodológicas de los autores consultados denotó los siguientes aspectos comunes en el orden teórico-metodológico.

En las propuestas analizadas la simulación se estructura en tres etapas (información, acción y evaluación), en las que se obvia la planificación y se limita la responsabilidad del profesor en la dirección del proceso. Las propuestas usan dos tipos de simulación: la simulación global y la simulación virtual, la primera para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la segunda mediante simuladores específicos para las ciencias médicas, exactas, empresariales e informáticas.

Dichas propuestas circunscriben la simulación al entorno del aula o a laboratorios especializados y no integran otros entornos profesionales o virtuales, además no responden a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ni ofrecen una noción clara de los materiales didácticos necesarios para su uso en este proceso.

Desde la reflexión teórica se evidencia la necesidad de una concepción teórica de la simulación que modele su dinámica como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la mencionada disciplina. Esta concepción teórica debe responder al carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del proceso, aspectos tratados en el capítulo tres del presente informe de investigación.

La dinámica de la simulación también debe caracterizarse por la relación sistémica con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y no puede entenderse como la incorporación aislada y anárquica de un procedimiento al sistema de métodos. Su valor no está en sustituir al resto de los procedimientos sino en complementarlos. Por ello, es necesario partir del siguiente análisis para establecer su dinámica.

La simulación no puede dirigirse al logro de cualquier objetivo ni debe ser utilizada en cualquier momento del proceso. De acuerdo con las cualidades que se le atribuyen en la teoría, debe emplearse en función de objetivos y contenidos que exijan acercar al estudiante a entornos profesionales o modelar la futura actividad profesional.

Entre los objetivos del programa analítico de la disciplina que requieren la simulación están: dosificar y diseñar sistemas de clases; planificar clases y actividades de Español-Literatura; dirigir clases de la asignatura en la escuela media; diseñar medios de enseñanza-aprendizaje; diagnosticar dificultades en el aprendizaje y diseñar estrategias para su tratamiento; demostrar actitud crítica ante problemas del trabajo docente-educativo; realizar la autopreparación y preparación metodológica.

Por tanto, puede introducirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el tercer tema de la disciplina para tratar contenidos como: dosificación de contenidos, diseño de planes de clase, diagnóstico y evaluación, tipos de lectura, planificación de clases (comprensión, análisis, construcción, ortografía, gramática, literatura), diseño de estrategias correctivas y trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura.

En consonancia con el diagnóstico de los estudiantes y la complejidad de los problemas profesionales a solucionar, el profesor debe distribuir de forma balanceada las horas clases de cada tema en las que utilizará la simulación como procedimiento, sin forzar su uso ni excederlo, pues requiere de condiciones específicas que exigen tiempo para su aseguramiento y coordinación.

Aunque la simulación contribuye a desarrollar habilidades docentes e intelectuales, debe implementarse para el desarrollo de habilidades profesionales (planificar, modelar, diseñar, dosificar, diagnosticar y dirigir) y de habilidades comunicativas inherentes a la especialidad, con énfasis en la lectura modelo y la escritura correcta en el pizarrón.

También debe posibilitar el desarrollo de habilidades para la comunicación asertiva en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (expresión, observación, relación empática, elaboración de preguntas, contacto visual, uso de recursos gestuales, empleo del espacio, escucha atenta, percepción de estados de ánimo).

Además desarrollará en el estudiante la capacidad para autorregularse y resolver los problemas profesionales relacionados con la planificación y dirección de la clase de Español-Literatura en la escuela media. Para ello, la simulación debe acercar al estudiante a entornos profesionales con el propósito de educar sus valores, actitudes y normas de comportamiento. De esta forma, el estudiante se identificará con la futura responsabilidad laboral, con carácter crítico, actitud de respeto al idioma, ejemplaridad y disposición para reflexionar sobre su desempeño profesional.

El uso de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina depende fundamentalmente del tipo de método a emplear. Al respecto lo importante es precisar el grado de participación y el nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes que se pretende producir con su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos ya explicados en este epígrafe.

En cuanto a las formas de organización, la simulación puede usarse en los diferentes tipos de clases, en dependencia de los objetivos, contenidos y métodos,

pues permite modelar procesos para su comprensión, problematizar realidades para la aplicación de habilidades y conocimientos, cuestiones esenciales en las clases de Didáctica de la lengua española y la literatura. También puede ser aplicable para la autopreparación de los estudiantes.

El uso de la simulación en las conferencias puede ofrecer modelos del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura para la comprensión de conceptos o procesos. En las clases prácticas, seminarios y talleres la simulación puede propiciar el desarrollo de habilidades y modos de actuación profesional.

Una clase de esta disciplina con simulación debe distinguirse por asumir una tipología del procedimiento coherente con sus particularidades y por contextualizarse en diversos entornos profesionales o virtuales. Debe planificar, orientar, ejecutar y controlar la simulación mediante acciones del profesor y los estudiantes y con la implementación de materiales didácticos que garanticen el éxito del procedimiento. Estos aspectos se profundizarán en el capítulo tres del presente informe de investigación.

La simulación en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura además de emplear los medios de enseñanza-aprendizaje recomendados en su programa analítico, debe posibilitar, según su finalidad, el trabajo con los libros de textos de la asignatura Español-Literatura, los documentos, materiales e instrumentos para el ejercicio de la profesión, los medios de enseñanza-aprendizaje propios de la clase de la especialidad en la escuela media y los materiales didácticos que modelen la actividad profesional.

En sentido general, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones brindarán beneficios para la simulación. Entre estas se debe enfatizar el trabajo con las aulas virtuales en función de complementar el desarrollo de habilidades para la interacción con estos entornos de aprendizaje.

La evaluación en la simulación debe ser continua, a lo largo de todo el proceso, pues tendrá en cuenta el resultado, el proceso y las vivencias que el procedimiento genera e implica. También puede formar parte de los ejercicios de evaluación parcial y final de la disciplina, en dependencia de los objetivos, para evaluar el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes.

A modo de conclusión de este capítulo, se puede plantear que durante el primer ciclo del proceso investigativo, el análisis de los referentes histórico-teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y

la literatura posibilitó comprender su importancia y concepción desarrolladora en la carrera pedagógica Español-Literatura, como tronco raigal que contribuye a la preparación teórico-práctica del futuro profesor de la especialidad.

Por su carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial, este proceso requiere perfeccionarse con procedimientos que modelen, de manera dinámica, el objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura.

La simulación es reconocida como un valioso procedimiento para enseñar y aprender en el contexto universitario porque posibilita la modelación dinámica de la actividad profesional; sin embargo, este procedimiento no se reconoce en el programa analítico de la mencionada disciplina, en el ámbito universitario cubano.

Aunque la simulación se corresponde con la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y su dinámica como procedimiento debe caracterizarse por la relación sistémica con los componentes didácticos, necesita una concepción teórica que precise su estructuración y funcionamiento atendiendo a las particularidades del referido proceso.

Los fundamentos expuestos en el presente capítulo sustentan la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, pero revelar su dinámica requirió de un estudio exploratorio e intervención en la práctica de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS, descritos en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. ESTUDIO EXPLORATORIO E INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA

El presente capítulo está conformado por dos epígrafes. Describe el estudio exploratorio y la intervención en la práctica, ciclos del proceso investigativo efectuados con la finalidad de estudiar las regularidades y dinámica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura desde las perspectivas de estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

A propósito, fue ineludible determinar las categorías y subcategorías (anexo 2) que con cierto nivel interpretativo permitieron etiquetar la información para agruparla por similitud, como fuentes fundamentales del análisis en cada uno de estos ciclos del proceso investigativo. Las categorías fueron construidas deductivamente a partir del marco conceptual que engloba el estudio.

2.1 Estudio exploratorio: segundo ciclo del proceso investigativo

El estudio exploratorio (anexo 3) constituyó el segundo ciclo del proceso investigativo. Inició con una estrategia de vagabundeo para el acercamiento informal al ámbito de investigación, a los participantes y la comunicación de la intencionalidad del estudio a las jefas del departamento de Español-Literatura de la UNISS.

El vagabundeo estableció el punto de partida para la planificación de las acciones del estudio exploratorio. Permitió valorar las posibilidades de acceso y analizar la relación con los participantes a fin de definir los niveles de implicación para llevar a cabo la investigación.

La primera acción del estudio exploratorio fue el análisis de documentos (anexo 3a), donde los informantes claves actuaron como “porteros” y colaboraron en la elaboración de las principales inferencias.

El análisis de los programas analíticos de las asignaturas de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS, de su expediente, planes de clase, aula virtual, libros de textos básicos, así como de exámenes y libretas de notas de los estudiantes posibilitó elaborar las siguientes inferencias.

Similar al programa de la disciplina, en los programas de las asignaturas Didáctica de la lengua española y la literatura I y II, la simulación no es reconocida como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, tanto el aula virtual de la disciplina, como sus libros de textos básicos contienen numerosas actividades que proponen la simulación del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura. Asimismo, en el diseño del trabajo investigativo y en las tareas para la práctica laboral orientadas desde la disciplina aparecen ejercicios de simulación en tal sentido.

Los exámenes y libretas de notas evidencian simulaciones realizadas en clases, en evaluaciones o como estudio independiente. Las guías de clases prácticas y seminarios orientan simulaciones para el desarrollo de habilidades profesionales como dosificar y planificar, desde métodos conversacionales o de trabajo independiente, tanto en sus formas reproductivas como productivas.

Estas simulaciones orientan la búsqueda activa del conocimiento por los estudiantes en la solución de problemas profesionales y mediante formas de actividad individual o colectiva. También algunas conferencias incluyen materiales audiovisuales que simulan la actividad laboral del profesor de Español-Literatura.

Se apreció además que la simulación no es planificada de forma correcta, teniendo en cuenta sus etapas y tipología. Son imprecisas las bases orientadoras de las acciones a realizar en la simulación por las profesoras, estudiantes y el grupo.

Las simulaciones orientadas solo aprovechan el entorno del aula y la disciplina carece del sistema de medios de enseñanza-aprendizaje y de los materiales didácticos para la implementación del procedimiento. Los recursos del aula virtual de la disciplina no permiten la interactividad requerida por la simulación cuando se usa en entornos virtuales.

Además se analizaron planes de trabajo docente-metodológico de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura (2012-2013, 2013-2014), actas de sus colectivos y diapositivas de actividades metodológicas para conocer la gestión del trabajo docente-metodológico en función de la preparación de las profesoras sobre la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis derivó las siguientes inferencias.

El trabajo docente-metodológico ha estado en función de optimizar el desempeño profesional del colectivo pedagógico de la disciplina a fin de alcanzar la implementación de métodos y procedimientos que encaucen el desarrollo integral del estudiante desde el dominio de los contenidos y de la Didáctica de la Educación Superior.

Una línea continua del trabajo docente-metodológico ha sido el perfeccionamiento de los métodos de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesor de Español–Literatura. En consecuencia, un objetivo específico en la etapa fue perfeccionar los métodos, procedimientos, estilos pedagógicos de los docentes de la disciplina para elevar los resultados del aprendizaje.

Las actividades metodológicas analizadas propiciaron la preparación y estudio de las profesoras sobre los procedimientos establecidos en los documentos normativos de la disciplina, pero no incluyen otros procedimientos como la simulación para optimizar el desempeño profesional del colectivo pedagógico.

En fin, en el análisis de documentos se constató la planificación espontánea y poco adecuada de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, así como la falta de gestión desde el trabajo docente-metodológico para la preparación de las profesoras sobre este procedimiento.

La observación participante, no estructurada y abierta, de clases seleccionadas de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura facilitó entender mejor dichas inferencias, sus causas, sus acontecimientos en el proceso y el estado de la simulación como procedimiento. Este tipo de observación, según Berenguera et al. (2014), posibilita supervisar los aspectos relevantes del problema estudiado con el consentimiento de los observados y la integración en la realidad para aprender acerca de las actividades de los sujetos en estudio, en el contexto natural.

Requirió del trabajo previo de planificación, concretado en: la planeación del acceso al escenario de observación con la ayuda de las profesoras de la muestra (fue seleccionada el aula 4 de la Facultad de Humanidades de la UNISS como el lugar para impartir las clases), el diseño del registro de observación (anexo 3b) y la selección de las técnicas de registro (los anecdotarios, las notas de campos, la grabaciones en video y las fotografías).

Ante los inconvenientes de estas técnicas de registro fue importante seleccionar la posición estratégica de visibilidad que no interrumpiera el desarrollo natural de la acción, así como la postura de “observadora participante” (Berenguera et al. 2014) donde el rol principal era recoger datos y el grupo estudiado estaba consciente de

los objetivos de la observación. Las notas de campo transcritas de los registros (anexo 3c) para el análisis y reflexión de los datos derivaron las siguientes inferencias.

Aunque nunca se declaró, en las clases observadas (en especial en clases prácticas y seminario) se orientaron simulaciones para el desarrollo de habilidades profesionales como: dosificar, diseñar actividades y sistemas de clases. En una de estas clases (conferencia) sucedió un intento de simular la labor promocional de la lectura del profesor de la especialidad.

Las simulaciones se asociaron a métodos conversacionales, expositivos-explicativos y de trabajo independiente, desde sus formas reproductivas y productivas. Ubicaron a los estudiantes ante situaciones que conducían a la solución de problemas profesionales mediante el vínculo de la teoría con la práctica y elevaron la capacidad de resolver problemas prácticos.

También propusieron situaciones comunicativas vinculadas a la profesión, relacionadas con la lectura modelo, la construcción de textos y la escritura en el pizarrón con acertada caligrafía y ortografía donde fue aprovechada la creatividad de los estudiantes al respecto.

Estas simulaciones se orientaron en el estudio independiente o en las propias clases, pero la insuficiente preparación de las profesoras y estudiantes imposibilitó acometerlas con éxito. Sus orientaciones no precisaron las acciones de los estudiantes para la planificación del trabajo, tanto individual como en equipos.

Lo anterior derivó la falta de independencia y colaboración de los estudiantes, incluso en momentos, la pérdida de la motivación a pesar de la atención diferenciada por parte de las profesoras.

Durante dichas simulaciones se obvió la planificación del trabajo de los estudiantes, quienes transitaron directamente a la ejecución. No se demostraron los procesos de diseño o planificación a ejecutar por los estudiantes en las simulaciones, lo cual trajo consigo resultados desfavorables en el desarrollo de habilidades en tal sentido.

Solo en una de las clases observadas (conferencia) se presentó un material audiovisual que modelaba una actividad de promoción de la lectura, pero fueron obviadas las demás etapas de la simulación. Cuando la simulación se ejecutó durante el estudio independiente no se previeron las acciones de control y tutoría.

La etapa mejor lograda de la simulación fue el control. Los estudiantes presentaron los resultados del trabajo de forma creativa, manifestaron el gusto y disposición ante

la simulación, valoraron su utilidad, evaluaron las propuestas de sus compañeros y el desarrollo de habilidades, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Tanto la reflexión sobre las vivencias como el cambio en la organización del aula en dos de estas clases motivaron a los estudiantes. Sin embargo, el aula no fue ambientada de forma adecuada para ejecutar la simulación.

Las profesoras concedieron un papel importante al aula virtual de la disciplina en la orientación del estudio independiente, pero no la aprovecharon como entorno para la simulación a pesar de que los recursos tecnológicos de los estudiantes posibilitaban el trabajo en entornos virtuales.

En sentido general, la observación participante constató el uso espontáneo de la simulación como procedimiento en clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, así como la insuficiente preparación de profesoras y estudiantes para implementar el procedimiento.

A fin de comprender mejor los conocimientos, experiencias, opiniones de estudiantes y profesoras sobre la simulación como procedimiento fueron realizadas entrevistas en profundidad semiestructuradas. Este tipo de entrevista, según Berenguera et al. (2014), permite obtener el relato de los participantes desde sus deseos, prioridades o necesidades mediante un estilo informal, guiado por temas amplios y preguntas que surgen en la relación entre entrevistador y entrevistado.

El guion diseñado (anexo 3d) con tal propósito contiene el tema y los subtemas determinados a partir del objetivo de la investigación. Para obtener abundante información nítida las entrevistas fueron grabadas en lugares adecuados, con el consentimiento de los entrevistados.

También se hicieron anotaciones continuas, pues la comunicación tanto verbal como no verbal es clave. Al iniciar cada grabación fue registrada la ubicación de la cita para delinear los contextos de los encuentros.

Las entrevistas en profundidad transitaban por las siguientes fases: introducción, debate a fondo y clausura (Berenguera et al. 2014). En cada introducción, transcurrió la presentación, el saludo a los entrevistados, el agradecimiento por la participación, la declaración de los objetivos de la entrevista y de los temas a conversar.

El debate a fondo fue guiado mediante preguntas iniciales y preguntas temáticas. En la clausura, tras el resumen, se informó qué se haría con los resultados y se agradeció nuevamente la participación.

Concluidas las entrevistas, estas fueron estudiadas con detenimiento a través de la codificación de la información para su análisis. A continuación se relacionan los principales criterios organizados por subtemas.

Acercas de los conocimientos teórico-metodológicos sobre la simulación, los estudiantes manifestaron:

“Jamás he escuchado a las profesoras de esta asignatura hablando de eso o diciendo que vamos a simular. No sabemos nada sobre los tipos y etapas de la simulación”.

"Pienso que nuestra preparación para utilizar ese procedimiento es muy baja”.

“Desconocemos ese procedimiento. Las profesoras muchas veces nos sitúan ante posibles problemas profesionales para que los solucionemos, por eso creo que usamos la simulación en las clases de esta asignatura, pero no sabemos mucho acerca del tema”.

“A mí me parece que una de las cosas que más hacemos en las clases prácticas de esta asignatura es simular. Muchas veces simulamos que estamos planificando clases o diseñando estrategias. Digo que simulamos porque lo hacemos teniendo en cuenta el diagnóstico de un grupo imaginario, pero realmente no puedo hablar con certeza sobre ese procedimiento y qué tengo que hacer para usarlo”.

“Solo puedo decir que en reiteradas ocasiones nos orientan posibles problemas profesionales, nosotros de forma individual o en colectivo los solucionamos y después debatimos las propuestas de solución, pero no estoy segura si eso es simular y si esas son las etapas de la simulación”.

“No nos sentimos preparados para usar ese procedimiento, pero nos encantaría aprender porque me parece que puede ser muy provechoso para nuestra formación”.

Por su parte las profesoras expresaron:

“Ahora que reflexiono al respecto, es verdad que nosotras en reiteradas ocasiones orientamos a los estudiantes a simular y les gusta mucho. Generalmente lo hacemos en las clases prácticas pero en realidad no lo reconocemos como procedimiento de nuestra disciplina”.

“No estoy preparada para aplicar ese procedimiento, desconozco su tipología y los procedimientos para su uso, pero creo que sería muy útil prepararnos en ese sentido en función de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina.”

“Tenemos nuestras dudas sobre si la simulación es un procedimiento o una técnica porque existen muchos criterios acerca del tema”.

“No sé en qué medida se pudiera integrar la simulación a los métodos de la clasificación binaria y a la dinámica de la clase de nuestra disciplina”.

“Creo que sería muy acertado modelar la dinámica de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura para perfeccionar dicho proceso y prepararnos para asumirlo como procedimiento”.

Sobre las experiencias con la simulación, los estudiantes dijeron:

“Observar modelos, ver cómo otros dan clases, ya sean mis compañeros o profesores de experiencia, es muy bueno. Podemos comprender mejor los contenidos de la asignatura que a veces nos parecen muy abstractos porque no tenemos la experiencia profesional”.

“A veces lo hacemos en las clases prácticas, incluso simulamos en el aula que estamos impartiendo una clase, pero debería ser más sistemático y realista, usar la escuela en tal sentido”.

“Cuando nos han puesto ante situaciones donde tenemos que simular un posible problema profesional siento que hemos desarrollado habilidades profesionales y comunicativas para nuestro futuro desempeño”.

“En las evaluaciones aunque se mide mucha teoría, generalmente nos ponen a simular la impartición de una clase ante un tribunal de profesores. Esto nos exige bastante preparación y estudio, pero es muy bueno para nuestra formación”.

“En las clases prácticas de esta asignatura, entre nosotros simulamos muchas veces determinados procesos como planificar clases o diseñar actividades para la clase de Español-Literatura en la secundaria básica o el preuniversitario. Es muy interesante y motivador porque aprendemos modos de actuación profesional”.

“Me encantaría que se aprovecharan más las escuelas en las simulaciones para poder aprender de la práctica y aplicar los conocimientos aprendidos. Eso sería mucho más motivador para nosotros porque estaríamos interactuando con nuestro futuro trabajo, nos exigiría mayor preparación”.

Por su parte las profesoras opinaron:

“Cuando supuestamente orientamos simulaciones en las clases, los estudiantes son muy activos, creativos, les gusta y así lo manifiestan. Todavía lo que no logran es independencia y autonomía”.

“A los estudiantes les gusta mucho el trabajo en equipo que se desarrolla desde las simulaciones, pero a veces no saben trabajar en equipo. Les faltan habilidades para la cooperación, necesitan integrarse más, organizarse más. A nosotras nos ha faltado también mejorar la orientación y la dirección del trabajo en equipo”.

“El aula virtual de la disciplina debe ganar en interactividad para poder utilizarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje con más frecuencia y en función de la simulación. Los estudiantes disfrutaban trabajar con esos recursos tecnológicos”.

“La simulación ofrece experiencias prácticas a los estudiantes. Vincula la teoría con la práctica, desarrolla sus modos de actuación profesional y habilidades profesionales, pero a mi modo de ver existen limitaciones que obstaculizan su uso en la disciplina como la carencia de entornos profesionales adecuados y de materiales didácticos para su ejecución”.

Relacionado con la valoración acerca de la simulación, los estudiantes expresaron:

“Creo que la simulación nos permitiría llevar la didáctica a la práctica, aplicar nuestros conocimientos, desarrollar nuestras habilidades profesionales”.

“Nos motiva muchísimo simular que estamos impartiendo una clase, o que estamos ante cualquiera de los problemas que se nos puedan presentar en la práctica para poder tomar decisiones. Ver en qué acertamos y en qué erramos, nuestros logros y limitaciones”.

“Yo quiero aprender a impartir clases y que la asignatura me ponga ante esa posición. Creo que no sabría qué hacer si me paro frente a un grupo. Me sentiría perdida. Quisiera perder el miedo escénico, mejorar mi comunicación. Me encantaría que nos pusieran a simular ese tipo de situaciones”.

“A mí me gustaría estudiar un nuevo contenido hoy y luego llevarlo a la práctica. Entrar al aula o realizar un ejercicio con los estudiantes, o sea, simular que estoy impartiendo una clase o diagnosticando, pero en la escuela, vinculada con los alumnos para ver lo positivo o lo negativo que tiene dar clases, ver lo que se puede presentar en el aula y analizar qué puedo hacer ante esa situación”.

Por su parte las profesoras dijeron:

“Lograr que los estudiantes dirijan una clase de Español-Literatura, en el contexto de la disciplina, es muy complejo, pues se necesitan otros procedimientos que

contribuyan a lograr ese objetivo en el nivel deseado. Creo que la simulación pudiera contribuir a perfeccionar el proceso en tal sentido”.

“En nuestras clases los estudiantes comentan constantemente los inadecuados modos de actuación profesional que observan en la práctica, sobre todo en lo concerniente a los métodos de análisis literario y para la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la escuela media. La simulación puede ser una vía para que los estudiantes se apropien de las buenas prácticas que les permitan comparar la realidad educativa y transformarla positivamente”.

“Puede ser un procedimiento útil en las clases de Didáctica de la lengua española y la literatura para el desarrollo de modos de actuación profesional y para la comprensión de contenidos que son complejos de entender porque requieren observar modelos”.

“Creo que es necesaria la inclusión de la simulación en las clases de Didáctica de la lengua española y la literatura para el desarrollo de las habilidades comunicativas que distinguen al profesional de esta carrera pedagógica, el cual debe caracterizarse por ser un modelo de comunicador en su contexto de actuación profesional”.

“Este procedimiento podría simular posibles situaciones donde el estudiante tenga que demostrar la eficiencia de su comunicación para dirigir la clase de Español-Literatura en la escuela media”.

Los criterios anteriores expresaron la utilidad que los estudiantes y las profesoras confieren a la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Además manifestaron la falta de preparación de ambos sobre el procedimiento y la disposición para aprender al respecto.

El análisis temático de la información resultante de las técnicas y métodos aplicados, junto a la triangulación metodológica, permitió confrontar distintos aspectos del proceso investigativo desde diferentes ángulos y miradas.

La triangulación, según Abero et al. (2015), establece diferentes posibilidades para el análisis y respalda la validez de la investigación. En este caso permitió encontrar los aspectos coincidentes o divergentes para identificar las siguientes regularidades que presentaba el uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS:

- La simulación no fue reconocida como procedimiento de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, pero existían evidencias documentales y prácticas de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La dinámica de la simulación, durante las experiencias espontáneas apreciadas en clases de la disciplina, se caracterizó por conducir a los estudiantes a la solución de problemas profesionales y situaciones comunicativas vinculadas a la profesión para el desarrollo de habilidades profesionales, mediante formas de actividad individual o colectiva, desde métodos reproductivos y productivos, con la dirección y atención diferenciada de las profesoras.
- La planificación de la simulación como procedimiento presentó dificultades en sus etapas y tipología, solo aprovechó el entorno del aula y careció del sistema de medios y materiales necesario, de la ambientación adecuada del aula y de la interactividad requerida en el aula virtual de la disciplina para ser usada en entornos virtuales.
- La simulación fue reconocida como un valioso procedimiento que debe ser incluido en la disciplina para el desarrollo de modos de actuación profesional y habilidades comunicativas, la modelación del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura y para contrarrestar las inadecuadas prácticas observadas por los estudiantes en la escuela media.
- La insuficiente preparación de profesoras y estudiantes sobre la simulación, a pesar de la disposición y el reconocimiento de sus cualidades para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, exigió el estudio de su dinámica como procedimiento.

En este segundo ciclo de la investigación se lograron identificar las principales regularidades que presentaba el uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS. Además se logró el compromiso de los participantes a favor de develar la dinámica del procedimiento para el perfeccionamiento del referido proceso. La intervención en la práctica con tal propósito es descrita en el próximo epígrafe.

2.2 Intervención en la práctica: tercer ciclo del proceso investigativo

Las reflexiones del anterior ciclo del proceso investigativo constituyeron el punto de partida para planificar las acciones del tercer ciclo de la investigación (anexo 4). En este ciclo se intervino en la práctica para introducir la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura a fin de estudiar su dinámica en dicho contexto natural.

En el período comprendido de marzo a abril de 2015, se desarrollaron actividades metodológicas para la preparación de las profesoras de la muestra que introdujeron la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS; directriz esencial para el éxito del proceso investigativo.

Durante las actividades se aplicó la observación participante para conocer las opiniones y experiencias de las profesoras en la etapa preparatoria. A continuación se describen las principales anotaciones e inferencias realizadas al respecto.

La primera actividad fue una reunión metodológica que propició el debate y la toma de decisiones sobre la teoría relacionada con la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Su tema fue “La simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario: su uso en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura”.

Tuvo el objetivo de explicar los fundamentos teóricos que sustentan el uso de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Constituyó un momento de análisis de las reflexiones teórico-prácticas derivadas de los primeros ciclos del proceso investigativo.

En esta actividad se manifestó el interés de las profesoras por el tema de la simulación como procedimiento y la disposición para introducirla en la disciplina. Las profesoras se mantuvieron atentas ante la exposición de la ponente.

Aunque fue polémico el debate sobre la definición de la simulación, las profesoras coincidieron en asumirla como procedimiento asociado a los métodos reproductivos y productivos, ya sean los expositivos-explicativos, conversacionales o de trabajo

independiente, por el nivel de actividad cognoscitiva y la participación que esta genera en los estudiantes.

Además coincidieron con los fundamentos teóricos que sustentan la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, derivados del estudio teórico realizado en la presente investigación.

Insistieron en la necesidad de potenciar, mediante la simulación, la solución de problemas profesionales y situaciones comunicativas de la especialidad, la reflexión sobre las vivencias, para el desarrollo de los modos de actuación profesional en los estudiantes y el vínculo de la teoría con la práctica. En tal sentido, comentaron:

“Si los estudiantes comentan, reflexionan sobre lo vivido en la simulación, cuentan sus experiencias, descubren lo que lograron o no lograron, autovaloran y valoran sus vivencias, lo positivo y lo negativo, lo que cambiarían para el futuro, se retroalimentarían de estas vivencias y autorregularían sus comportamientos; perfeccionarían sus modos de actuación profesional”.

“Me parece que la simulación debe proponer posibles situaciones sobre determinados problemas profesionales como una vía para desarrollar modos de actuación profesional en los estudiantes”.

“Cuando apliquemos la simulación en nuestras clases no deben faltar situaciones que desarrollen las habilidades comunicativas de los estudiantes. Recordemos que sus habilidades comunicativas los deben distinguir como profesores de Español-Literatura. Además este procedimiento debe posibilitar el desarrollo de habilidades que les permitan a nuestros profesores en formación la comunicación asertiva en la clase, con sus futuros alumnos”.

Las profesoras también enfatizaron en la importancia del trabajo en equipo, la necesidad de disponer de medios de enseñanza-aprendizaje o materiales para la simulación, así como el aprovechamiento de otros entornos para su aplicación. Al respecto, hicieron los siguientes comentarios:

“El trabajo en equipo es fundamental para este procedimiento, pero debemos saber organizarlo bien. También debemos contar con los medios, materiales y otros entornos que se necesiten para aplicarlo en las clases de la disciplina. Por ejemplo, nuestra aula virtual no está preparada para eso. Hay que pensar en qué necesita para lograr la interactividad que exige este procedimiento si se usa en dicho entorno virtual”.

“Creo que el aprovechamiento de otros entornos en la simulación motivará a los estudiantes. Ellos reclaman acercarse a la escuela, vivir experiencias en la escuela. Claro, hay que seleccionar bien y preparar la escuela porque estamos conscientes de que hoy todas no son entornos idóneos para que el estudiante observe modelos y prácticas positivas, de lo contrario una decisión incorrecta en este sentido pudiera derivar el efecto contrario al deseado, o sea, deformarlos”.

Fue manifestada además, la necesidad de analizar la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, en relación con la simulación como procedimiento. Sobre el tema comentaron:

“Es verdad que el procedimiento tiene muchas potencialidades para la disciplina, pero creo que hay que pensar bien cuándo, cómo, dónde, y sobre todo, para qué debemos aplicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

“Debemos pensar en cómo implementar sus etapas, en qué acciones debemos desarrollar nosotras, los estudiantes, el grupo en general, y en especial, en cuáles variantes o tipos de simulación podemos usar de acuerdo a las particularidades de nuestra disciplina y qué materiales elaborar para implementarlas”.

A partir del análisis teórico y el profundo debate producidos en esta primera actividad se tomó la decisión de asumir la simulación como procedimiento asociado a los métodos reproductivos y productivos de la clasificación binaria para introducirla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Además se evidenció la necesidad de construir una concepción teórica de la simulación que modele su dinámica como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Luego se realizaron talleres metodológicos. El tema del primero fue “Experiencias sobre la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario”.

Este taller metodológico se trazó como objetivo intercambiar experiencias de diferentes carreras sobre el uso de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el colectivo pedagógico que la introduciría como procedimiento en las clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

En el taller fueron compartidas las experiencias de las siguientes carreras de la UNISS:

- ✓ Licenciatura en Derecho,
- ✓ Licenciatura en Contabilidad y Finanzas,
- ✓ Licenciatura en Cultura Física y el Deporte,
- ✓ Ingeniería Informática,
- ✓ Licenciatura en Educación, Educación laboral e Informática,
- ✓ Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras,
- ✓ Licenciatura en Educación, Matemática-Física,
- ✓ Licenciatura en Educación, Marxismo-Leninismo e Historia.

Las profesoras de la muestra estuvieron motivadas y atentas a todas las experiencias de las carreras invitadas. Después de la presentación de cada experiencia, preguntaron dudas sobre la forma de organizar el procedimiento, el diseño de materiales y recursos de apoyo para la simulación y el trabajo en entornos virtuales con la simulación.

A continuación se inició un intenso debate a partir de preguntas que manifestaron la curiosidad de las profesoras y el deseo de saber sobre la simulación. Las reflexiones suscitadas al respecto, por parte de las profesoras, fueron las siguientes:

“Son muy interesantes las propuestas, me han motivado mucho y he aclarado dudas que tenía sobre el procedimiento”.

“Qué bueno ha sido compartir estas maravillosas experiencias, nos permitieron retroalimentarnos de las buenas prácticas para contextualizarlas en nuestra disciplina, me he motivado y he aprendido muchísimo”.

Las profesoras se sintieron muy identificadas con las experiencias presentadas por algunas carreras. Al respecto, comentaron:

“Las experiencias de Informática, Matemática-Física y Contabilidad son muy valiosas porque nos muestran caminos para estructurar el procedimiento, pero nos resultan más lejanas pues los simuladores que presentan son muy específicos para sus carreras. En cambio las de Derecho, Cultura Física, Lenguas Extranjeras y Marxismo-Historia nos enseñan qué materiales audiovisuales elaborar para las simulaciones, qué debemos tener en cuenta al planificarla, orientarla, ejecutarla y controlarla, cuáles son los roles del profesor, del estudiante y del grupo en la simulación”.

“Aunque otras experiencias se acercan más a lo que pudiera ser la simulación en nuestra disciplina. A mí en particular, me resultaron muy interesantes las propuestas de Informática porque me alertaron sobre recursos como el chat y los foros de discusión que podemos incluir en el aula virtual a fin de lograr la interactividad que necesita para la simulación”.

“No imaginaba qué tipos de materiales podía elaborar para la simulación en nuestra disciplina. Ahora comprendo que puedo crear presentaciones multimedia, videos, presentaciones electrónicas que muestren cómo se desarrolla determinado proceso o procedimiento, difícil de explicar, porque carecemos de recursos para hacerlo o porque necesita modelarse para que sea entendido.”

“La experiencia de Lenguas Extranjeras me ofrece ideas precisas de cómo puedo elaborar situaciones comunicativas en las simulaciones para desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, claro contextualizadas a la clase de nuestra disciplina que vas más allá, porque no es solo usar la lengua como usuario sino como profesional, y no como cualquier profesional sino como profesor de Español-Literatura que es un reto mayor”.

“Nos han sugerido muchísimas ideas sobre qué tipos de simulación realizar. Pienso que los tipos de situaciones que los estudiantes solucionen mediante la simulación deben distinguir el tipo de simulación. Estas situaciones deben estar basadas en los problemas profesionales de la carrera”.

El taller metodológico promovió el intercambio con profesores de otras carreras de la UNISS que usan la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las profesoras de la muestra aprendieron sobre la estructuración del procedimiento, el diseño de situaciones comunicativas y el trabajo con la simulación en entornos virtuales.

También aprendieron sobre herramientas como el chat y los foros de discusión que permiten lograr la interactividad en el aula virtual para la simulación. El diseño de materiales de apoyo para este procedimiento y el establecimiento de la tipología de la simulación de acuerdo con la situación a resolver constituyeron otras inferencias de interés.

Por su parte, el resto de los talleres metodológicos realizados exigió a las profesoras el previo análisis de los programas analíticos de las asignaturas Didáctica de la lengua española y la literatura I y II, de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura para diseñar posibles propuestas de simulación.

Constituyeron espacios de vuelta a la teoría, a las experiencias vividas en el proceso investigativo. En estos espacios de reconstrucción teórica, a partir de la preparación recibida, las profesoras diseñaron propuestas de simulación que luego se introducirían en las clases para estudiar la dinámica del procedimiento en el contexto real, volver a identificar sus regularidades y desde la riqueza de las nuevas experiencias vividas construir una concepción teórica de la simulación como procedimiento que perfeccione el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

El análisis de los referidos programas analíticos para el diseño de las propuestas fue profundo. Permitió a las profesoras determinar las relaciones de la simulación como procedimiento con los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Se convirtió en referente fundamental para establecer la dinámica de simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

Estos talleres metodológicos trataron el siguiente tema: “Propuestas de simulación para la clase de Didáctica de la lengua española y la literatura”. Tuvieron como objetivo intercambiar las propuestas de simulación como procedimiento de la clase de Didáctica de la lengua española y la literatura para la optimización del colectivo pedagógico que la introduciría en la práctica.

En los talleres, las profesoras presentaron propuestas de simulaciones para:

- Los tipos de lectura a practicar en la escuela
- La dirección de clases de comprensión de textos
- El diseño de medios para la enseñanza de la ortografía
- El diseño de juegos didácticos de ortografía
- La dirección de clases de ortografía
- El trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura

Las simulaciones diseñadas proponían situaciones comunicativas de la especialidad o situaciones basadas en problemas profesionales de la carrera. Estaban en función de desarrollar habilidades profesionales y modos de actuación en la planificación y dirección de la clase de Español-Literatura en la escuela media.

Posibilitaban desarrollar habilidades ante situaciones comunicativas vinculadas a la profesión (tipos de lectura); sin embargo, solo utilizaron como entorno el aula. Esto

denotó la inseguridad y falta de preparación que todavía presentaban las profesoras en tal sentido. Al respecto manifestaron:

“No nos atrevimos a usar otro entorno, todavía tenemos nuestros temores con la escuela y un poquito de tecnofobia con el tema del aula virtual, quisiéramos profundizar más en cómo lo haríamos en ese entorno”.

En las propuestas presentadas se perfeccionó la estructuración del procedimiento en su planificación, orientación, ejecución y control, pero todavía las profesoras manifestaron que necesitaban conocer más sobre las acciones a realizar en cada etapa.

Aunque las profesoras elaboraron valiosas presentaciones electrónicas como recursos de apoyo para algunas simulaciones, todavía no lograron prever en la planificación todos los medios y materiales necesarios para la simulación.

Las orientaciones de las simulaciones aún no precisaron las acciones a desarrollar por los estudiantes en la planificación del trabajo y no existió claridad en los aspectos organizacionales y de ambientación del aula para la simulación.

En las etapas de cada simulación, las secuencias de acciones fueron similares a pesar de que se diferenciaban por sus propósitos: unas estaban dedicadas a simular el diseño de medios de enseñanza-aprendizaje o juegos didácticos, otras a simular la dirección de procesos o situaciones comunicativas inherente a la profesión y otras a modelar procesos del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura para su comprensión. Sobre el tema las profesoras opinaron:

“Creo que todavía debemos pensar más en las diferencias de estas simulaciones. Es evidente que sus propósitos son diferentes porque no es lo mismo observar un modelo que planificar o dirigir un proceso, por tanto, las acciones en sus etapas no pueden ser iguales. Hay que distinguir qué las diferencia para estructurarlas de acuerdo a sus características y propósitos”.

Los referidos talleres metodológicos requirieron la creatividad de las profesoras y la aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos sobre la simulación en el diseño de propuestas para usarla como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Exigieron también el estudio de la dinámica de la simulación en el contexto natural de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura para construir una concepción teórica del procedimiento que perfeccione su proceso de enseñanza-

aprendizaje, de acuerdo con sus particularidades en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

A continuación se procedió a introducir la simulación en las clases de dicha disciplina para estudiar la dinámica del procedimiento desde las experiencias de los sujetos implicados en el proceso investigativo. Esta vez se aplicó la observación participante, registrada a través notas de campo y fotografías.

Para las clases impartidas con este fin se seleccionaron las propuestas presentadas en los talleres metodológicos, perfeccionadas por la investigadora y los informantes claves.

Estas clases se impartieron por las profesoras de la muestra en el segundo año de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS (19 estudiantes que en este período recibían la disciplina). Las notas de campo transcritas de los registros de observación (anexo 4a) para el análisis y reflexión de los datos, derivaron las siguientes inferencias.

En las clases observadas también se constató la compatibilidad de la simulación como procedimiento con los métodos reproductivos y productivos de la clasificación de binaria asumida en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Con las formas de los métodos expositivos-explicativos, este procedimiento situó al estudiante como receptor activo; en los conversacionales, logró la interactividad entre profesor-estudiante-grupo; y desde el trabajo independiente, propició al estudiante la participación activa y autónoma, con la dirección del profesor.

Las simulaciones tuvieron el propósito de desarrollar en los estudiantes las habilidades para la planificación y dirección del proceso de la clase de la especialidad, así como la comprensión de procesos del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura.

En la planificación del procedimiento fue siempre ineludible prever las condiciones necesarias. Cuando las simulaciones se ejecutaron en la escuela necesitaron el aseguramiento del entorno y la coordinación de la tutoría, mientras que las ejecutadas en el aula requirieron su adecuada ambientación.

Para introducir la simulación en las clases desde el aula virtual de la disciplina fueron habilitadas herramientas informáticas (chat y foro de discusión) que lograron la interactividad y comunicación requeridos por el procedimiento en dicho entorno.

Por su parte, las simulaciones orientadas a la dirección de la clase de Español-Literatura exigieron determinar de forma adecuada las funciones de los estudiantes (quién dirige, quién observa, quién participa), así como el nivel de complejidad de la situación a simular.

La observación de estas simulaciones permitió inferir la necesidad de condicionarlas, si son ejecutadas en el aula, para que el estudiante que dirige asuma modos de actuación ante situaciones imprevistas.

En las simulaciones, las acciones de estudiantes y profesoras variaron en tiempo y forma, según el propósito o la situación a resolver que distinguió la tipología de la simulación. Las orientaciones fueron precisas y orientaron el trabajo de los estudiantes en todas sus etapas.

Por su parte, la planificación del trabajo de los estudiantes a veces se organizó de forma individual o en equipos, de acuerdo con el propósito de la simulación. El trabajo en equipo precisó elegir los líderes y distribuir las tareas de los miembros para lograr el ambiente de colaboración en el grupo. Para ello, en ocasiones se ofreció autonomía a los estudiantes en este sentido. En las simulaciones de dirección de procesos funcionó mejor el trabajo en equipo para la autopreparación de los observadores.

Las simulaciones orientadas a la planificación exigieron la previa demostración y las orientadas a la dirección, las guías de observación. Aquellas que modelaron procesos para su comprensión necesitaron materiales audiovisuales y guías de observación. Siempre se previeron las acciones de tutoría, control y la atención diferenciada durante la ejecución.

El control de las simulaciones propició la valoración de los resultados, del proceso, de las vivencias y experiencias. Además promovió el debate, la discusión de situaciones análogas, la retroalimentación, la evaluación de habilidades y modos de actuación profesional. En las simulaciones para la comprensión de modelos lo importante fue el intercambio de ideas, la discusión, la extrapolación y la evaluación de los niveles de comprensión.

Estudiantes y profesoras manifestaron disposición y creatividad ante las simulaciones, en especial, en las realizadas en la escuela y el aula virtual. Los estudiantes disfrutaron usar medios tecnológicos y demostraron habilidades para la comunicación mediante dichos recursos.

Se motivaron ante tareas en entornos virtuales, incluso poseen recursos tecnológicos propios que posibilitan la simulación en el aula virtual, mediante la conexión Wifi. En tal sentido, se constató que las simulaciones deben prever acciones complementarias para los estudiantes talentosos.

La observación participante de las clases permitió constatar aspectos esenciales a tener en cuenta para construir la concepción teórica de la simulación como procedimiento que perfeccione el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Luego las entrevistas en profundidad semiestructuradas a las profesoras y estudiantes posibilitaron conocer las opiniones sobre la experiencia práctica vivida. Utilizaron el guion diseñado en el anterior ciclo, las fases preconcebidas y fueron grabadas bajo el consentimiento de los participantes del proceso investigativo. Después del análisis de estas entrevistas, a continuación se presentan los principales criterios organizados por subtemas.

Acerca de los conocimientos teórico-metodológicos sobre la simulación, los estudiantes expresaron:

“Hemos aprendido a usarla, aunque todavía nos falta mejorar un poco en el trabajo en equipo cuando usamos esa forma de organizarnos para la simulación”.

“Esta experiencia nos ha preparado incluso hasta para usar el aula virtual. Creo que aplicar la simulación en clases fue muy bueno para aprender sobre este procedimiento”.

“Ahora nos sentimos más orientados por las profesoras. Nos percatamos que antes también la usábamos pero obviábamos muchos pasos importantes para la simulación”.

Por su parte las profesoras plantearon:

“Aunque me siento preparada para utilizarla y hemos compartido valiosas experiencias al respecto, el uso de la simulación en la disciplina no puede entenderse como la incorporación independiente del procedimiento a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Su empleo en la docencia no va dirigido al logro de todos los objetivos ni debe ser utilizada para el tratamiento de todos los contenidos. Es necesario concretar en una concepción teórica la dinámica del procedimiento”.

“Creo que a partir de las experiencias vividas se pueden confrontar ideas y modelar una concepción teórica del procedimiento para que se asuma en la disciplina en función de su perfeccionamiento”.

“Esta experiencia nos ha preparado para usar la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitió revelar la dinámica del procedimiento en nuestra disciplina.”

Sobre las experiencias con la simulación, los estudiantes dijeron:

“Cuando simulamos que estábamos impartiendo clases, trabajamos conjuntamente elementos de la comunicación oral: voz, entonación, gestos, movimiento. Contribuyó a desarrollar nuestra competencia comunicativa”.

“Pienso que con las simulaciones aprendimos a dar clases, observamos modelos, los aplicamos y luego debatimos qué nos faltó, qué estuvo bien”.

“Con la simulación aprovechamos las posibilidades que ofrecen las tecnologías para el aprendizaje y nos permitió prepararnos para el trabajo con el aula virtual”.

“Durante el transcurso de las simulaciones, el factor sorpresa nos obligó a reaccionar ante determinadas situaciones, incluso ante propuestas y argumentos de nuestros compañeros”.

“Cuando aplicamos la simulación en la escuela, ese factor sorpresa del que habló mi compañera nos ubicó ante situaciones difíciles, ante preguntas inesperadas de nuestros supuestos estudiantes que nos exigieron mucha creatividad para afrontarlas”.

“La simulación nos permitió interactuar en situaciones imaginarias en las que teníamos que resolver un problema profesional. El análisis y discusión del problema posibilitó aprender a tomar decisiones para solucionarlo”.

“La simulación propició que las profesoras y nosotros analizáramos, discutiéramos en colectivo y evaluáramos los adecuados o inadecuados modos de actuación profesional”.

“En las simulaciones las soluciones las buscamos nosotros, a partir de nuestros conocimientos y de su aplicación lógica. Se dio valor a la toma de decisiones del grupo, lo que aumentó nuestra motivación”.

“Esas simulaciones nos permitieron la vinculación de la teoría con la práctica que tanto queremos y solicitamos, y que es necesaria para nuestra formación como profesores. Pudimos poner en práctica los conocimientos adquiridos, compaginar teoría y práctica”.

Por su parte las profesoras opinaron:

“Realmente la simulación fue un procedimiento idóneo para llevar a cabo situaciones comunicativas inherentes a la profesión, o sea, que permitan desarrollar las habilidades comunicativas del estudiante como futuro profesor de Español-Literatura. Permitió plantear en el aula situaciones comunicativas posibles y verosímiles, en las que podrá encontrarse el estudiante en el futuro desempeño de su vida laboral.”

“Comprobó el desarrollo de modos de actuación profesional. La interacción natural que se produjo en las simulaciones aproximó a los estudiantes a la realidad del futuro entorno laboral y les permitió comprobar que se les prepara realmente para ser capaces de desenvolverse adecuadamente en el futuro objeto de trabajo, para solucionar sus problemas profesionales”.

“La simulación contribuyó al cumplimiento de importantes objetivos de la disciplina, de difícil consecución, como dirigir la clase de Español-Literatura o diseñar medios de enseñanza-aprendizaje. También fueron muy útiles las simulaciones para que los estudiantes entendieran mejor conceptos y procesos de la actividad laboral del profesional de esta especialidad”.

“Brindó a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades profesionales desde la reflexión sobre las vivencias en el ámbito profesional. Los estudiantes se mostraron muy motivados cuando simulaban en la escuela”.

“No todas las experiencias en la escuela fueron positivas, a veces nos costó mucho trabajo lograr las condiciones necesarias. Creo que para usar la simulación es fundamental la selección adecuada de este entorno, sobre todo contar con un profesional preparado”.

“La simulación exigió desarrollar la creatividad de los estudiantes en entornos que propiciaron la motivación por la profesión. Condujo a la autonomía del estudiante”.

“Los estudiantes fueron activos durante las simulaciones, independientes y tenían la responsabilidad de encontrar soluciones a los problemas profesionales planteados”.

Relacionado con la valoración acerca de la simulación, los estudiantes manifestaron:

“Con las simulaciones nos sentimos identificados con las temáticas de las clases y los problemas a resolver. No dudamos en reconocer que es un procedimiento útil, especialmente para ejercitar lo aprendido y nuestra comunicación”.

“Me gusta mucho ese procedimiento, creo que con él mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura”.

Por su parte las profesoras expresaron:

“Pienso que es un procedimiento que perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina por lo que debe formar parte de sus procedimientos”.

“Es muy útil para la clase de Didáctica de la lengua española y la literatura. Tiene la riqueza y las potencialidades que se le atribuyen en la literatura científica”.

“El uso de simulaciones ofrece un enfoque innovador al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario”.

“Es un procedimiento útil para trabajar en el aula virtual, le concede la interactividad que queremos”.

“Unida al interés de los estudiantes por las tecnologías, la simulación influye en la motivación, proactividad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos”.

“Resulta eficaz aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura pues permite simular realidades en que se encontrará el futuro profesional para enseñarle a desenvolverse en ellas de forma adecuada”.

“Contribuye a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura”.

Los criterios anteriores reconocieron la simulación como procedimiento que perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

También manifestaron la disposición de profesoras y estudiantes respecto al uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ascenso en la preparación de ambos al respecto.

Además reiteraron la necesidad de construir una concepción teórica que a partir de las experiencias vividas modele la dinámica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación, Español Literatura.

El análisis temático de la información resultante de la intervención en la práctica, así como su triangulación permitió determinar las siguientes regularidades:

- La simulación fue reconocida por las profesoras y estudiantes como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura asociada a los métodos reproductivos y productivos, a partir del análisis de la teoría y las experiencias vividas durante la intervención en la práctica.
- La dinámica de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina se caracterizó por conducir a los estudiantes a la solución de situaciones de aprendizaje profesional y situaciones comunicativas en función de desarrollar habilidades para la planificación y dirección de la clase de Español-Literatura, así como la comprensión de procesos del objeto de trabajo de la profesión.
- La planificación de la simulación como procedimiento perfeccionó su estructura, atendiendo a sus etapas y tipología, exigió la participación proactiva e independiente de los estudiantes mediante formas de trabajo individual o en equipos, el ambiente de colaboración del grupo, la dirección, tutoría y atención diferenciada de las profesoras, así como el uso de materiales audiovisuales afines a la disciplina y el aprovechamiento de entornos como el aula, el aula virtual y la escuela en función del procedimiento.
- La simulación fue valorada como un procedimiento que perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina porque se corresponde con sus principios didácticos, sus particularidades y posibilita lograr determinados objetivos específicos desde la reflexión sobre las vivencias, la profesionalización y el acercamiento a los entornos profesionales.
- La disposición y creatividad de las profesoras y estudiantes ante las simulaciones, en especial, ante las realizadas en la escuela y el aula virtual, así como el ascenso en la preparación sobre el procedimiento develaron aspectos esenciales para la construcción de la concepción teórica de la simulación como procedimiento a favor del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

A modo de conclusión de este capítulo, se puede plantear que durante el segundo ciclo del proceso investigativo se contextualizó el presente estudio en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

Fueron identificadas las regularidades que presentaba el uso de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, caracterizado por el

desconocimiento del procedimiento, de su tipología, etapas, posibles entornos, recursos necesarios; en contraste con su evidente uso y reconocimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer ciclo del proceso investigativo evidenció un avance cualitativo de las categorías y subcategorías de la investigación, desde la acción en la práctica educativa.

En sentido general, permitió estudiar y develar la dinámica de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura a partir de las experiencias prácticas vividas en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

Los participantes reforzaron la toma de conciencia y el compromiso para perfeccionar del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina desde las potencialidades de la simulación como procedimiento.

Las experiencias vividas desde la intervención en la práctica constituyeron referentes importantes para construir una concepción teórica de la simulación como procedimiento que perfeccione el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Dicha concepción teórica será descrita en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA SIMULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA

Este capítulo expone el resultado de la investigación y su valoración. Compuesto por tres epígrafes, describe la concepción teórica de la simulación como procedimiento construida para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, así como su valoración por los participantes del proceso investigativo y a través del criterio de expertos.

3.1 Concepción teórica de la simulación: cuarto ciclo del proceso investigativo

Con el propósito de describir la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura se planificaron e implementaron las acciones del cuarto ciclo de la investigación (anexo 5). Además fueron analizados presupuestos teóricos relacionados con la “concepción teórica” como resultado investigativo.

En esta investigación, se asumió la concepción teórica como: “un sistema de saber generalizado que explica científicamente la realidad, una elaboración mental de carácter orgánico, con una estructura interna compleja que emana de la actividad cognoscitiva y que encuentra en la práctica su criterio de verdad y aplicabilidad en el proceso de transformación de la realidad. Está íntimamente relacionada con la concepción filosófica del científico que la elabora, las condiciones sociohistóricas, espaciales y el campo de la ciencia en que se produce” (Ortiz, 2012:1).

Al respecto, Capote (2012) considera que la concepción teórica como resultado de investigación refleja las posiciones, juicios e ideas de un investigador (o un colectivo de investigadores) acerca de un determinado objeto; expresa el modo de interpretarlo y de actuar en la realidad donde interactúa.

Según este autor, elaborar una concepción teórica implica formarse una idea holista del objeto estudiado y requiere pensamiento creativo, pues su carácter sistémico combina lo conceptual con las características del objeto representado, donde el sistema como su complemento deben reflejar posiciones novedosas que enriquecen

la teoría que sirve de premisa; las relaciones sistémicas de la concepción teórica se presentan tanto en su contenido como en su forma de estructuración.

En el marco de esta investigación se entendió que la concepción teórica lleva implícito lo metodológico porque las ideas científicas que la conforman indican la finalidad práctica de la transformación del objeto, desde este punto de vista, se compartió el criterio de Capote (2012) sobre la innecesaria existencia de concepciones teórico-metodológicas, sino de concepciones teóricas.

Desde el prisma de los criterios anteriores, la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura es el sistema de representaciones e ideas que explica y adecua la dinámica de la simulación como procedimiento, su estructura lógica y las relaciones que establece con los componentes didácticos para articularse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, con vistas a perfeccionarlo.

Sus ideas rectoras muestran una estructura funcional y de interrelaciones con un nivel jerárquico. Tienen la intención de actuar creadoramente para transformar el objeto y adecuan e integran referentes teórico-metodológicos ya existentes.

Esta concepción teórica fue estructurada teniendo en cuenta las recomendaciones del citado autor Capote (2012). Su objetivo indica el propósito aspirado con su modelación. En su fundamentación se incluyen elementos esenciales de la teoría, enriquecidos a partir de las regularidades detectadas, tanto en el plano teórico como empírico.

La estructura de la presente concepción teórica plantea el sistema de ideas expresado en exigencias y componentes estructurales que la conforman. En su representación se revelan las relaciones entre los componentes y con su objetivación son establecidas las consideraciones generales necesarias para implementarla en la práctica.

Como la concepción teórica de la simulación como procedimiento se contextualizó en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, asumió el sistema categorial, las leyes y principios didácticos que estructuran y rigen el referido proceso. Los conceptos asumidos desde la teoría que complementan su cuerpo categorial son definidos en sus exigencias.

A continuación se representa de forma gráfica la concepción teórica construida.

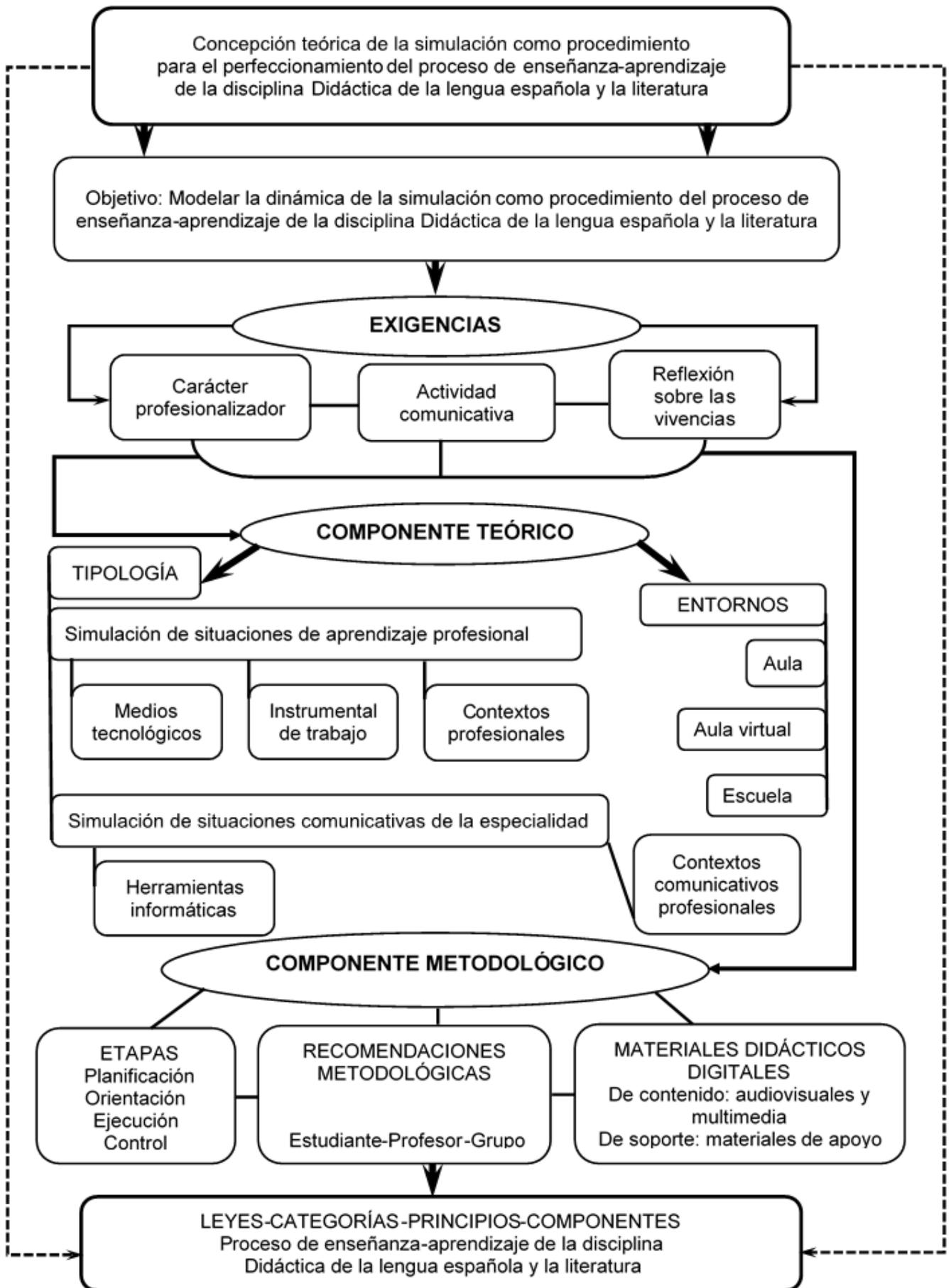


Figura 3.1 Concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura

El valor de la referida concepción teórica está en enriquecer el conocimiento científico sobre la dinámica de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, desde presupuestos teóricos, exigencias, componentes y relaciones funcionales.

Constituye un fundamento teórico-metodológico para el uso de la simulación como parte del sistema de procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura a fin de perfeccionar este proceso en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Dicha concepción teórica se fundamentó en los siguientes referentes teórico-metodológicos:

- La teoría histórico-cultural de L. Vigotsky (1896-1934) que permite aplicar la filosofía materialista-dialéctica a la psicología y la pedagogía para interpretar, organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.
- La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, defendida por destacados pedagogos cubanos que se concreta en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y orienta cómo propiciar el desarrollo de los estudiantes teniendo en cuenta la integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- Los presupuestos teóricos de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y sus relaciones con los componentes didácticos del proceso.

La concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura tiene sus antecedentes en la pedagogía cubana actual que sin desconocer lo universal, ha sido enriquecida por destacados pedagogos a partir del legado de sus antecesores y tiene como centro la formación integral de la personalidad.

Sus referentes también están en las experiencias acumuladas sobre la simulación en el ámbito universitario, así como en el desarrollo de las TIC y su aplicación en la esfera educacional. Otros referentes importantes emergieron de los estudios realizados por la autora de esta investigación sobre la simulación como procedimiento y en específico, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, desde la experiencia profesional en la formación inicial y posgraduada de profesores de Español-Literatura.

La concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura emergió de un nuevo punto de vista que adecua la simulación como procedimiento al sistema de métodos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, teniendo en cuenta el carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del referido proceso.

Entre los elementos que distinguen cualitativamente esta concepción teórica de otras están: sus exigencias, tipología, entornos, etapas, recomendaciones metodológicas y materiales didácticos digitales. Para la formulación de sus exigencias fueron tomados como punto de partida los aspectos tratados en capítulos anteriores. A continuación se exponen las exigencias que rigen esta concepción teórica:

1. El carácter profesionalizador de la simulación
2. El actividad comunicativa en la simulación
3. La reflexión sobre las vivencias en la simulación

Por su raigal importancia para este trabajo, se presenta una fundamentación de estas exigencias, así como sus implicaciones en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

1. El carácter profesionalizador de la simulación

Esta exigencia indica que la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura debe promover el vínculo teoría-práctica como fuente de desarrollo profesional del estudiante.

La profesionalización, según Calzado (2004), es el proceso de perfeccionamiento de la actividad profesional del profesor en formación, desde la integración e interrelación de los contenidos al cumplimiento del modo de actuación profesional, con el propósito de contribuir a la solución de problemas profesionales.

En consonancia, la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura se centrará en la solución de

problemas profesionales para desarrollar en los estudiantes sus modos de actuación profesional. Para López y Rosanigo (2013) el problema profesional a resolver constituye un factor de significación que permite mantener el interés del estudiante durante la simulación.

Con este procedimiento el estudiante podrá valorar las posibilidades reales ofrecidas en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura para solucionar problemas profesionales como: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura, el diagnóstico de aprendizaje, la comunicación efectiva en contextos profesionales y la utilización de recursos tecnológicos como medios o herramientas de trabajo.

Para la solución de estos problemas profesionales, la simulación debe proponer situaciones de aprendizaje profesional que transiten por los diferentes niveles de desempeño cognitivo, modelen la futura actividad laboral y vinculen teoría-práctica, en estrecha relación con el entorno profesional, a fin de que el estudiante reconozca la aplicación práctica del producto de la actividad que realiza.

González, Blández, López y Sierra (2007); López, González y Guterman (2005) y González (2009) coinciden en definir a las situaciones de aprendizaje profesional en la enseñanza universitaria como actividades diseñadas con el objetivo de orientar la actuación del estudiante en la solución de problemas de la profesión a partir de la movilización e integración de sus recursos cognitivos y motivacionales para la construcción de habilidades profesionales, reguladoras de una actuación profesional eficiente; criterios asumidos en la presente investigación.

Las situaciones de aprendizaje profesional planificadas para la simulación estarán orientadas hacia el desarrollo de modos de actuación profesional de acuerdo con las funciones que debe desempeñar el estudiante como profesor de Español-Literatura. Durá (2013) afirma que el valor real de la simulación se concreta en la actuación profesional y es el modo de actuación profesional la última expresión de su valor real.

Mediante las situaciones de aprendizaje profesional, la simulación también exigirá promover el pensamiento sistémico e interdisciplinario que, según Calzado (2004), constituye el primer paso para romper con el pensamiento lineal que conduce al aislamiento, a la solución parcial de los problemas de la vida y la profesión.

Es importante que el carácter profesionalizador de la simulación conduzca al desarrollo del estudiante como profesional a partir de la concepción que expresa la

relación e interdependencia entre instrucción, educación y desarrollo, defendida desde la didáctica desarrolladora.

Este procedimiento contemplará lo instructivo, dirigido a la formación en el estudiante del sistema de conocimientos y habilidades inherentes al perfil del profesional. En lo educativo, el estudiante se apropiará de modos de actuación para llegar al conocimiento y para relacionarse en su entorno laboral, así como educará sus valores morales en correspondencia con la sociedad y la actividad profesional.

Lo desarrollador se manifestará cuando la simulación promueva la participación activa del estudiante para la búsqueda y aplicación del conocimiento con independencia y creatividad. Desde la actividad que realiza para aprender, contribuirá intencionalmente a su desarrollo como profesor de Español-Literatura.

El estudiante debe sentir que la simulación lo acerca al entorno de su futuro objeto de trabajo y lo capacita para modelar los modos de actuación profesional distintivos de la profesión pedagógica, en la especialidad Español-Literatura. Según Urquidi y Calabor (2014), la simulación debe ofrecer la posibilidad de vincular teoría-práctica de la manera más realista posible, acercar al estudiante a las circunstancias reales que encontrará en su actividad laboral y desarrollar niveles significativos de autonomía.

George, Cuadrado, Solar, Peralta, Sanhueza y Bascuñán (2013) insisten en que la simulación debe disminuir la brecha entre la enseñanza teórica y la práctica, que lleva a los estudiantes a sentirse insuficientemente preparados, al carecer de herramientas útiles para el ejercicio profesional.

2. La actividad comunicativa en la simulación

La exigencia expresa la importancia de promover situaciones comunicativas vinculadas a la especialidad para desarrollar habilidades comunicativas específicas de la profesión, desde la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Para Roméu (2013) la actividad comunicativa es una forma particular y esencial de la actividad humana que se manifiesta mediante la interacción, es decir, la relación que establecen los sujetos entre sí, a través del empleo de diferentes lenguajes y con la utilización de códigos tanto verbales como no verbales para codificar los mensajes y transmitirlos por diferentes canales.

La actividad comunicativa es inherente al hombre como ser social y revela su esencia tanto material como espiritual. Mediante la actividad comunicativa las

personas se influyen mutuamente, se transmiten conocimientos, valores, sentimientos, modos de actuación y se revelan sus intereses, expectativas y propósitos.

Situar al estudiante ante posibles situaciones comunicativas de su futura profesión desarrollará la actividad comunicativa del estudiante como profesional porque, según Roméu (2013), estas situaciones le confieren herramientas lingüísticas para satisfacer sus necesidades comunicativas en diferentes contextos comunicativos y experimentan cambios en la actitud, la actuación, el pensamiento, transferibles a nuevas situaciones.

En la presente investigación, las situaciones comunicativas del profesor de Español-Literatura (o de la especialidad) fueron definidas como los relatos donde aparecen planteados conflictos comunicativos característicos de la profesión y que proponen tareas comunicativas a solucionar por los estudiantes para el desarrollo de habilidades comunicativas como futuros profesores de la especialidad.

A través de dichas situaciones la simulación favorecerá el desarrollo de las habilidades comunicativas distintivas del perfil profesional. Los estudiantes podrán desarrollar sus habilidades en los diferentes tipos de lectura, la exposición ante disímiles auditorios, la escritura en el pizarrón, la escucha atenta para detectar el uso incorrecto del lenguaje y coadyuvar a su corrección. Las situaciones comunicativas propuestas por la simulación deben establecer espacios de interacción comunicativa cercanos al entorno profesional para el cual se prepara el estudiante.

Para Durante (2012) la simulación debe atender de forma priorizada los procesos de comunicación oral y escrita, así como las habilidades comunicativas implicadas en ellos. De igual forma debe tener en cuenta los procesos de comprensión, construcción y análisis que fungen como componentes funcionales de la clase de Español-Literatura en la escuela media.

También por medio de la simulación los estudiantes podrán desarrollar habilidades para la comunicación asertiva en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en la escuela media. Entre ellas están, según González (1995), las habilidades para orientarse en la situación de comunicación y las habilidades para la relación comunicativa empática.

Otro elemento que distinguirá la actividad comunicativa en la simulación, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y

la literatura, es el empleo de la computadora como herramienta de trabajo y medio de enseñanza-aprendizaje.

Para Armañanzas (2012) la simulación debe concebir acciones donde el estudiante manipule la información como receptor activo y logre comunicarse creadoramente a través de un procesador de texto, un graficador, una presentación con diapositivas u otro software de propósito general.

En este sentido, López y Rosanigo (2013) opinan que debe posibilitar interactuar con la información desde diversas formas, así como aprovechar los recursos tecnológicos y de interacción disponibles para la comunicación. Con el empleo de la computadora en la simulación se establecen las relaciones estudiante-máquina, estudiante-estudiante, estudiante-profesor, por lo cual es importante prestar atención a la organización de la comunicación.

3. La reflexión sobre las vivencias en la simulación

La importancia de propiciar, desde la simulación, la reflexión sobre las vivencias para la comprensión, contextualización y valoración crítica de problemas profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura se revela en esta exigencia.

Se asumieron las vivencias como actos vividos, reflexionados, pensados, o sea, según Paz y Gámez (2010), son la identificación de los seres humanos con sus emociones y sentimientos cuando los vive dentro de su conciencia. Desde posiciones vigotskianas, estas autoras consideran que las vivencias se relacionan con la unidad de la emoción y la razón, de lo afectivo y lo cognitivo, en la formación y desarrollo de la personalidad.

Como la vivencia es expresión de motivos y, para Alfonso y Núñez (2015), constituye un acto personal consciente que revela el significado del momento proporcionado por el medio para la personalidad, la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura debe retomar las vivencias de los estudiantes para activar las motivaciones individuales.

Aprovechará el análisis y reflexión de las vivencias para identificar ideas, pensamientos, recuerdos, emociones, decisiones, temores que han tenido o tienen los estudiantes durante la simulación. La reflexión sobre las vivencias de los estudiantes contribuirá a educar sus valores, actitudes y normas de comportamiento como futuros profesionales.

En la simulación es fundamental la reflexión sobre experiencias vividas en los diferentes entornos profesionales, valorar experiencias significativas para la dirección de la clase de Español-Literatura y para otras actividades que desde la escuela se relacionan con el perfil profesional de la carrera.

Estas vivencias serán reflexionadas en espacios comunicativos democráticos, flexibles, de respeto y comprensión que promuevan la reflexión individual y grupal, de todos y entre todos.

La simulación debe procurar en el estudiante el razonamiento, la reflexión, la valoración y la autorregulación, teniendo en cuenta tanto el resultado alcanzado como el proceso para llegar a ese resultado. Según Arias et al. (2010), la simulación estimula la participación proactiva del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus propias necesidades, vivencias, intereses y motivaciones.

Como la simulación debe favorecer el trabajo con entornos profesionales o virtuales, posibilitará nuevas vivencias a los estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Ello requiere, según Corona et al. (2010), formas de organización, diversificadas y flexibles, así como el empleo de tecnologías informáticas como medios de enseñanza-aprendizaje.

Las exigencias anteriores, íntimamente relacionadas, expresan las ideas esenciales defendidas en esta investigación. Emergieron desde la reflexión teórica y las lecciones aprendidas durante la reconstrucción histórica del proceso investigativo. Son la expresión de los requerimientos establecidos y documentados sobre el contenido, la forma y la funcionalidad que la presente concepción teórica debe cumplir en cada uno de sus componentes.

3.2 Descripción de los componentes de la concepción teórica de la simulación

La concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura está estructurada por dos componentes que se relacionan entre sí: uno teórico y uno metodológico. El componente teórico presenta la tipología y los entornos propuestos para la simulación.

Relacionado con la tipología, según Parra (2003), la variedad de tipos de simulación es tan amplia como los autores que se han dedicado a su estudio y clasificación.

Aunque existen diversas variantes fue apropiado proponer una tipología del procedimiento que respondiera a las exigencias y particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

De acuerdo con López (1996), la construcción de tipologías es el recurso que permite ordenar, clasificar o estructurar y, en general, resumir en un conjunto reducido y significativo de tipos a cualquier unidad de análisis que sea objeto de estudio. Para la construcción tipológica se asumieron los momentos de la metodología de construcción articulada propuesta por dicho autor: selección, estudio, contrastación y generalización de conceptos que delimitan la unidad de análisis; elaboración de tipos; confrontación entre las formulaciones teóricas y la construcción empírica tipológica.

Por el carácter significativo que debe distinguir a los tipos de una tipología, teniendo en cuenta las experiencias vividas en el proceso investigativo y las esencias de los problemas profesionales atendidos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, así como los posibles entornos en que se puede insertar el procedimiento, fueron propuestos dos tipos de simulación, los cuales se presentan a continuación con sus respectivas variantes:

1. Simulación de situaciones de aprendizaje profesional

Consiste en simular posibles problemas profesionales a enfrentar por el estudiante en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura a fin de desarrollar habilidades y modos de actuación para solucionarlos o comprender procesos del futuro objeto de trabajo.

Este tipo de simulación puede plantear situaciones de aprendizaje profesional para el diagnóstico de aprendizaje, la planificación y dirección de la clase de Español-Literatura o la autopreparación y el trabajo metodológico del profesor de la especialidad. Puede realizarse mediante las siguientes variantes: con apoyo de medios tecnológicos, con instrumental de trabajo o en contextos profesionales controlados o escénicos.

Cuando la simulación de situaciones de aprendizaje profesional se realiza con apoyo de medios tecnológicos propone al estudiante la interacción con un modelo audiovisual o digital de su futuro objeto de trabajo que imita las características físicas de dicho objeto, permite comprenderlo y extrapolarlo a contextos reales de actuación profesional. Su secuencia básica es: planificación de la simulación, orientación de la

situación de aprendizaje profesional, reproducción del modelo y observación, intercambio sobre el modelo y extrapolación.

En cuanto a la simulación de situaciones de aprendizaje profesional con instrumental de trabajo conduce al estudiante ante la actividad de simular la posible planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura y el respectivo manejo de recursos y materiales de trabajo, necesarios para tal finalidad. Tiene como secuencia básica: planificación de la simulación, orientación de la situación de aprendizaje profesional, demostración de la actividad, modelación de la actividad, exposición de resultados y debate.

Por su parte, la simulación de situaciones de aprendizaje profesional en contextos profesionales controlados o escénicos ubica al estudiante ante la actividad de simular la dirección de la clase de Español-Literatura, el trabajo metodológico o el diagnóstico de aprendizaje, en entornos preparados para tales propósitos. Se desarrolla mediante la siguiente secuencia básica: planificación de la simulación, orientación de la situación profesional de aprendizaje, preparación de la actividad, dirección y observación de la actividad, debate final.

2. Simulación de situaciones comunicativas de la especialidad

Consiste en simular posibles conflictos comunicativos a enfrentar por el estudiante como profesor en la clase de Español-Literatura para el desarrollo de habilidades comunicativas específicas de la profesión.

Esta simulación puede plantear situaciones comunicativas para la práctica de la lectura, la escucha, la expresión oral y escrita del estudiante como profesional, así como para atender los procesos de comprensión, análisis y construcción, componentes funcionales que el estudiante tratará luego en la clase de Español-Literatura. Puede realizarse mediante las siguientes variantes: en contextos comunicativos profesionales o con herramientas informáticas.

Si la simulación de situaciones comunicativas de la especialidad se realiza en contextos comunicativos profesionales, ubicará al estudiante ante la actividad de simular posibles soluciones a conflictos comunicativos de la clase Español-Literatura, relacionados con las habilidades comunicativas o con el tratamiento de los componentes funcionales. La secuencia básica será: planificación de la simulación, orientación de la situación comunicativa, modelación de la tarea comunicativa, valoración de resultados.

En el caso de que la simulación de situaciones comunicativas de la especialidad sea con herramientas informáticas planteará conflictos comunicativos a enfrentar por el estudiante como profesor de Español-Literatura en entornos virtuales, para simular sus soluciones. Tendrá como secuencia básica: planificación de la simulación, orientación de la situación comunicativa, trabajo con herramientas informáticas, valoración de resultados.

Las recomendaciones para implementar cada secuencia de estas variantes de la tipología de la simulación propuesta son precisadas en el anexo 6, de forma detallada. El anexo contiene ejemplos útiles para entender cómo aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Esta tipología requiere incluir ciertos entornos donde pueda aplicarse el procedimiento que estarán condicionados por el objetivo y la complejidad del tipo de simulación. En tal sentido, los entornos propuestos son: aula, aula virtual y la escuela. A continuación se exponen precisiones a tener en cuenta en dichos entornos para usar la simulación.

El aula constituye un entorno importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura porque en este espacio se efectúa la mayoría de sus actividades. En el aula también pueden enmarcarse los tipos de simulación recomendados, por tanto, es fundamental su ambientación y organización adecuadas.

Con la simulación, el aula debe convertirse en un entorno de posibilidades, de trabajo cooperativo, original, creativo, rico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Debe distinguirse por su condición de “taller” o “laboratorio artificial”, donde el estudiante se moldea como futuro profesor de Español-Literatura y experimenta, construye, aprende “el arte de enseñar lengua española y literatura en la escuela media”.

A semejanza de otras aulas dispondrá de las comodidades básicas para el correcto desarrollo de la simulación, tales como: luz, limpieza, orden, espacio, ventilación, buena acústica y temperatura adecuada, pero a diferencia contará con recursos específicos y formas organizativas que posibilitarán la ejecución exitosa del procedimiento.

El aula necesita disponer de recursos tecnológicos para la proyección o consulta de materiales didácticos y la autopreparación de los estudiantes (TV, DVD, conexión

Wifi), un depósito de material gastable y útiles para el diseño, planificación y dirección, una pizarra en óptimas condiciones y los recursos básicos para trabajar en ella, espacios diseñados para colgar láminas o proyectar imágenes, así como la colección de textos básicos y complementarios de la disciplina.

Su ambientación debe caracterizarse por la exposición de medios de enseñanza-aprendizaje característicos de la clase de Español-Literatura, imágenes de pedagogos reconocidos por sus aportes a la especialidad, un mural informativo sobre el acontecer de la disciplina en Cuba y el mundo (eventos, novedades editoriales entre otros), cuya función no será decorativa sino identitaria del ambiente profesional.

De acuerdo con el tipo de simulación serán organizadas las áreas del aula a emplear, la distribución de sus muebles; se crearán las condiciones para el trabajo en equipo y los espacios para disponer de los materiales y medios necesarios para la simulación. Se establecerán además las reglas de circulación y comunicación en el aula para que fluya la simulación de forma espontánea, cómoda y permanente.

Por su parte, el aula virtual como entorno de la simulación posibilitará desarrollar on-line el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y administrará procesos educativos basados en la comunicación virtual. Barberá y Badía (2005) definen al aula virtual como el espacio simbólico donde la relación de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se produce con la utilización prioritaria de un sistema de comunicación mediado por computadoras.

En el aula virtual, los estudiantes pueden desarrollar la simulación en la propia clase o fuera de ella y el procedimiento requiere formas particulares de organizar la interacción entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante, de manera individual o colaborativa. Por ello, la simulación ejecutada en el aula virtual exige herramientas informáticas para la comunicación.

Debido a la inmediatez con que funciona, el chat es una herramienta tecnológica valiosa para la comunicación en la simulación contextualizada en el aula virtual. Según García, Pérez, Pascual, Álvarez y Fombona (2004), el chat posibilita una conversación en línea y tiempo real donde pueden participar a la vez numerosos usuarios en una comunicación instantánea, de forma múltiple y pública (participan los usuarios del mismo chatroom) o privada (conversación entre dos usuarios).

En la simulación, el chat debe propiciar el intercambio y consulta entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta herramienta los estudiantes y profesores compartirán información, resolverán dudas mediante el diálogo, la retroalimentación y la reflexión. Las charlas establecidas por el chat para la simulación deben prever sus objetivos, definir las formas y códigos de la comunicación a respetar por los usuarios y el tiempo de duración.

A través del chat estimulan la cultura de colaboración, desarrollan habilidades en el empleo de herramientas tecnológicas y facilitarán la tutoría del profesor. Será una herramienta motivadora para los estudiantes que en su mayoría tienen experiencia en su uso durante el tiempo de ocio.

En cuanto al foro de discusión sus potencialidades estarán en ofrecer un escenario de comunicación virtual sincrónica o asincrónica, que a criterio de Arango (2011), propicia el debate y consenso de ideas; es una herramienta que permite al usuario publicar mensajes visibles para que otros puedan leerlos y contestarlos. Para este autor, el tipo de foro de discusión virtual más usado en el ámbito educativo es el foro académico que posibilita discutir contenidos de interés mediante diálogos argumentativos (defender posiciones) y pragmáticos (abiertos a interpretaciones).

Durante la simulación el foro de discusión virtual debe desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes (cuestionarse, argumentar, reflexionar, sintetizar opiniones e ideas), comprobar sus concepciones sobre determinados temas, promover la participación para la construcción colectiva del aprendizaje, sostener debates sobre controversiales temas, comentar y analizar modelos, resolver y comparar soluciones o resultados de análisis en forma individual o en equipos, arribar a conclusiones.

Al diseñar la actividad de foro de discusión virtual en la simulación se debe partir de los objetivos propuestos, contextualizar el tema, definir las formas de participación y tiempo de inicio y finalización, proponer las preguntas o ideas que generen la discusión y cerrar mediante un consenso por los participantes. Antes de iniciar la discusión es útil explicar su propósito, las reglas de participación, los requerimientos técnicos para el ingreso, así como los criterios para evaluar el desempeño comunicativo.

Para que los resultados del foro de discusión en la simulación sean favorables deben planearse las responsabilidades del profesor y los estudiantes. El profesor funge como moderador o asigna esta función a un estudiante capacitado para llevarla a cabo. Su tarea como moderador es regular la participación, pero en la

mayoría de los casos, no aportará sus puntos de vista; su tarea principal es mantener la discusión dentro de la línea temática elegida.

El moderador del foro debe tener en cuenta elementos claves para la discusión virtual: el punto de partida precisa la razón y valor del foro, las preguntas exigen participación y calidad en las respuestas, el título de cada intervención ofrece valor al mensaje y atrae la atención; las respuestas del moderador aglutinan ideas del grupo que tengan cabida en sus intervenciones, la dinámica de la discusión requiere tiempo de independencia y la conciliación de diferencias para bajar tensiones y orientar hacia mejores resultados, la síntesis de la discusión es por alguno de los participantes y no por el moderador.

En el aula virtual, la simulación necesita además de hipervínculos con sitios o páginas web relacionadas con el perfil profesional que propicien la autopreparación necesaria para dar solución a determinados problemas profesionales, así como el repositorio de materiales didácticos indispensable para el procedimiento.

La sistematización de experiencias sobre el uso del aula virtual en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, junto a las experiencias vividas durante el proceso investigativo permitió la determinación de las siguientes recomendaciones útiles para la aplicación de la simulación en dicho entorno. Al ejecutar la simulación en el aula virtual es necesario orientar a los estudiantes el recorrido por el entorno, las características de acceso, su organización general, las herramientas de interacción y otros programas o software de propósito general que serán empleados.

La implicación y dirección del profesor en la simulación son importantes durante el uso del aula virtual. Será clave propiciar la participación de los estudiantes mediante la interacción con feedback entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Para ello, las herramientas informáticas de interacción seleccionadas deben estar de acuerdo con los objetivos aspirados y los intercambios comunicativos virtuales en la simulación tienen que ser frecuentes, ágiles y diversificados.

La simulación en el aula virtual debe aportar elementos de flexibilización tanto a los estudiantes como a los profesores. Ofrecerá un lapso de tiempo y un espacio en el que el estudiante trabaje de manera autónoma. En tal sentido, se deben tener en cuenta las características, habilidades informáticas, necesidades e intereses de los estudiantes, las cuales quedarán reflejadas en la diversificación de itinerarios de trabajo que facilita la tecnología. Se establecerán también normas y criterios

conjuntos para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes durante la simulación realizada en el aula virtual.

Otro entorno de la tipología de la simulación propuesta, preferido por los estudiantes es la escuela. En Cuba, el actual modelo de formación de los profesionales de la educación concibe a la escuela como microuniversidad. Del Llano (2007) denomina microuniversidad a la institución educacional convertida en un centro de formación por excelencia, donde los profesores en formación que permanecen en esas instituciones reciben influencias educativas que los preparan para su desempeño profesional.

La escuela como microuniversidad tiene la función de ser modelo en su funcionamiento interno, una fuente permanente de motivación para los futuros educadores y debe insertarse de forma coherente en la concepción pedagógica general de la formación docente (MINED, 2003).

Tal función convierte a la escuela en un entorno formativo donde el estudiante tiene la posibilidad de interiorizar, aprender y ejecutar el modo de actuación profesional. A la vez que se forma puede dirigir un proceso formativo en la educación para la cual se prepara. Propicia la implicación consciente del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece el desarrollo de sus habilidades profesionales.

Lo anterior le concede a la escuela la condición de "laboratorio natural", donde los estudiantes interactúan de forma directa con el objeto de la profesión. La práctica y las vivencias emanadas en la escuela, la sitúan como un entorno importante para la simulación, significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Sin embargo, para que la escuela pueda ser entorno de la simulación debe cumplir condiciones esenciales. Necesita disponer de profesionales con experiencia en la docencia de la asignatura Español-Literatura en el nivel de enseñanza (profesores titulados) y con preparación para la tutoría de los estudiantes. La organización escolar de la escuela debe propiciar un entorno favorable para el procedimiento y en la escuela deben existir los recursos y materiales esenciales para realizar la simulación en la propia institución.

El banco de problemas identificados en el quehacer pedagógico de la escuela con propósitos investigativos debe servir de punto de partida para la planificación de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Es preciso que el profesor de esta disciplina conozca

y seleccione adecuadamente la escuela, coordine su organización, realice la preparación previa del entorno y asegure las condiciones necesarias para el correcto funcionamiento del procedimiento.

La escuela como entorno de la simulación requiere la atención especial de los profesores de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y de los tutores de la propia escuela. El trabajo interrelacionado entre ambos, así como las acciones para la preparación de los tutores conforman la plataforma indispensable para optimizar la escuela como entorno de acción y transformación positiva, sobre bases científicas.

En estrecha relación con el componente teórico está el componente metodológico. Este componente metodológico se estructura por etapas, recomendaciones metodológicas para profesores, estudiantes y el grupo en general, así como contiene la propuesta de materiales didácticos digitales para implementar la concepción teórica construida. Concreta la relación teoría-práctica, tiene un carácter flexible y puede ser perfeccionado o adaptado al contexto donde se aplique.

La concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura propone como etapas para el uso del procedimiento: la planificación, la orientación, la ejecución y el control.

En la etapa de planificación es organizada y diseñada la simulación por el profesor. Para ello debe crear una situación de aprendizaje profesional o comunicativa, elaborar la documentación, preparar las condiciones previas, confeccionar o seleccionar materiales didácticos necesarios.

Durante la etapa de planificación deben considerarse los siguientes aspectos: el análisis del propósito de la simulación, su relación con los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la elección de la tipología, la forma de orientación, ejecución y control; la selección o diseño de materiales y medios de enseñanza-aprendizaje; el tiempo aproximado que se le dedicará y las medidas necesarias para su uso racional; la selección y preparación del entorno; las vías para la tutoría y la atención diferenciada de los estudiantes.

El profesor se preguntará sobre la posible efectividad de la tipología de la simulación en correspondencia con los componentes didácticos, su contribución al cumplimiento del objetivo, la pertinencia de la forma de control y las formas de trabajo o participación del estudiante, la eficacia de las vías de tutoría y la utilidad del entorno.

La etapa de orientación de la simulación tiene la finalidad de preparar a los estudiantes para el uso del procedimiento. Su duración depende de la complejidad de la simulación, así como de las necesidades de los estudiantes. En esta etapa se orienta el propósito de la simulación, su tipología y forma de realización, la tarea a simular, los materiales a utilizar, el entorno, las reglas y las especificaciones necesarias.

El profesor debe aclarar cómo se va a desarrollar la simulación, dialogar e interrogar para verificar la comprensión y solucionar dificultades para su aseguramiento, informar el horario de trabajo, las principales restricciones y posibilidades. La organización del trabajo, ya sea individual o colectiva, conducida por el profesor o de manera autónoma por los estudiantes, se debe concretar en esta etapa.

Es válido destacar, que entre la etapa de orientación y la etapa de información de las propuestas analizadas en el primer capítulo de este informe de investigación existen semejanzas. Su diferencia radica en la concepción orientadora y no informativa de la etapa que permitirá el aseguramiento del nivel de partida para la comprensión de la simulación por el estudiante y la base orientadora del procedimiento.

La etapa de ejecución de la simulación se produce activamente por los estudiantes, pero siempre bajo la dirección del profesor, quien mantendrá las reglas de la simulación y hará cumplir el horario establecido. En esta etapa los estudiantes desarrollan sus habilidades en la organización de tareas, en la toma de decisiones, en las relaciones interpersonales y en la dirección de colectivos.

El profesor, una vez que ha planificado y orientado la simulación, sin perder su rol en la dirección del proceso, garantiza la atención, la tutoría, el apoyo a la simulación. Ofrece niveles de ayuda, corrige, aclara dudas, amplía la información, brinda nuevos ejemplos y retroalimenta en forma permanente.

Los estudiantes tienen libertad para interactuar espontáneamente entre ellos. Durante la ejecución, la simulación adquiere la dinámica que los estudiantes le atribuyen. Las decisiones que se toman son fruto del contraste de opiniones, de la visión propia o de la visión compartida genuina del grupo sobre el problema.

Todo ello conduce a la autonomía del estudiante que, con el andamiaje proporcionado por el profesor, se convierte en un aprendiz autónomo durante la interacción. A pesar de que haya preparado su intervención, tiene que reaccionar ante intervenciones imprevistas y en ocasiones recurrir a la improvisación. Tiene que actuar por sí mismo.

Esta etapa también es similar a la etapa de acción de las propuestas analizadas; su diferencia radica en la concepción del rol del profesor en la simulación. En contraste, el profesor juega un papel importante en la dirección del procedimiento y no solo se le atribuye el control pasivo de la simulación. Aun cuando la participación del estudiante sea autónoma, el profesor tiene la responsabilidad de dirigir la simulación.

La etapa de control tiene gran importancia para el éxito del procedimiento. Permite hacer el balance de los conocimientos y habilidades demostrados por los estudiantes. No debe concebirse solamente como una etapa de calificación, pues el fin de esta etapa es el análisis valorativo tanto del proceso como de los resultados.

Resulta muy efectivo que previo a la etapa de control se realice una discusión y puesta en común por los estudiantes sobre los resultados, sus causas, la organización del trabajo y el análisis del proceso. En esta última etapa son sistematizadas y ordenadas las experiencias, las vivencias de los estudiantes para lograr el reconocimiento de la necesidad de perfeccionar sus comportamientos.

También se pueden plantear nuevas tareas que permitan aplicar a nuevas situaciones los conocimientos e instrumentaciones construidos durante la simulación; ello incluye nuevas simulaciones a partir de la modelación de procesos de mayor complejidad.

De igual manera, entre esta etapa de control y la etapa de evaluación de las propuestas analizadas se aprecian similitudes. Su diferencia radica en la concepción valorativa y no solo calificativa de la simulación que permite al estudiante autoevaluar, autorregular su aprendizaje; retroalimentarse de los logros y las limitaciones para autoperfeccionar su formación como profesional.

Por su parte, las recomendaciones metodológicas de la presente concepción teórica guían las acciones del profesor, los estudiantes y el grupo, para la planificación, orientación, ejecución y control del procedimiento.

En la simulación, el profesor, responsable de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, asume tres papeles básicos: es orientador (explica, transmite, indica, demuestra conocimientos, experiencias, principios y reglas de acción), es tutor (facilita, apoya, corrige, orienta, resuelve conflictos), es controlador (analiza, valora de forma reflexiva el desarrollo del trabajo y profundiza en las acciones). Para ello, realizará acciones específicas en las etapas de planificación, orientación, ejecución y control (anexo 6a).

Los estudiantes, como sujetos activos en la simulación, asumen la base orientadora ofrecida por el profesor, para enriquecerla adaptada a sus potencialidades y a las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Desarrollan acciones en tres etapas de la simulación: la orientación, la ejecución y el control, pues sus acciones para planificar el trabajo se incluyen en la etapa de orientación del procedimiento (anexo 6a).

También el grupo tiene gran influencia en la simulación. La interacción que se produce entre los integrantes del grupo constituye una verdadera fuerza que compensa la forma de actuar del estudiante, ratificando o modificando lo aprendido. En la simulación se debe desarrollar una visión compartida genuina. Según Calzado (2004), cuando hay visión compartida genuina los estudiantes aprenden porque lo necesitan y desarrollarla requiere del trabajo en equipo.

Si es bien empleado, el trabajo en equipo constituye una herramienta productiva en la simulación. Para Calzado (2004) la dimensión del aprendizaje en equipo comienza con el diálogo, la reflexión inteligente, la crítica y la capacidad de los miembros del equipo para integrarse en un auténtico pensamiento interdisciplinario, en una comunicación abierta mediante la cooperación.

Durante la simulación, en el equipo se determinará la responsabilidad individual de cada estudiante en un ambiente de colaboración, donde fluya la comunicación, el intercambio de ideas, de reflexiones, de experiencias, las valoraciones sobre el trabajo de cada uno y el de los demás para alcanzar el objetivo propuesto. Se debe organizar bien el trabajo en equipo en un clima afectivo favorable donde todos sus miembros se impliquen y participen activamente en la simulación, en forma relativamente equitativa.

En tal sentido, Seijo, Iglesias, Hernández e Hidalgo (2010) insisten en la necesidad de que el profesor y los estudiantes conozcan las reglas del trabajo en equipo para que se fortalezcan las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la ayuda mutua.

Organizar el trabajo en equipo requiere dos principios complementarios: maximizar la variación entre las características de los estudiantes que componen un equipo y organizar la tarea de aprendizaje de manera que los estudiantes aprendan a conseguir objetivos compartidos a partir de aportes personales (Castellanos, Castellanos, Llivina, Reinoso y García, 2001).

Para generar una interacción colaborativa, según Castellanos et al. 2001, los estudiantes deben: ser responsables de hacer su trabajo y ponerlo a disposición de los miembros del equipo, interactuar cara a cara para el intercambio de información, ideas, razonamientos, puntos de vista para que exista retroalimentación entre los miembros del equipo y hacer un uso apropiado de habilidades colaborativas.

Dichos autores aseveran que además es indispensable lograr procesos comunicativos positivos y eficientes. Sugieren que para lograrlo se debe mantener una actitud positiva, constructiva, querer entenderse, respetar la verdad, respetarse e implicarse en el intercambio de opiniones y razones. Todas estas recomendaciones son indispensables para el trabajo en equipo durante la simulación.

La implementación de la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura exige materiales didácticos digitales para la autopreparación del profesor, el estudiante y el desarrollo de la simulación.

Barberá y Badia (2004) definen los materiales didácticos digitales como aquellos diseñados con la finalidad didáctica de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje que almacenan la información de forma digitalizada y se pueden guardar en soportes informáticos diversos. Estos autores los caracterizan como materiales principalmente usados con soporte del ordenador, transmisibles por medio telemático y en la mayoría de las ocasiones transferibles a un formato no digital.

De acuerdo con el criterio de clasificación de dichos autores, los materiales didácticos digitales propuestos para implementar la presente concepción teórica de la simulación son: los materiales didácticos digitales de contenido y los materiales didácticos digitales de soporte.

Con los materiales didácticos digitales de contenido se puede presentar el contenido de la simulación integrando informaciones de diferente naturaleza y formato como: texto, audio, imágenes estáticas e imágenes dinámicas. Barberá y Badia (2004), afirman que como este tipo de materiales posibilita hipertextualizar la información en estructuras complejas proporciona al estudiante ventajas en relación con su proceso de aprendizaje; además necesitan recursos tecnológicos para acceder al contenido lo cual promueve el uso de la tecnología en la actividad del estudiante.

En cuanto a los materiales didácticos digitales de soporte tendrán la función de preparar a los estudiantes y al profesor para la simulación. Para Barberá y Badia

(2004), estos materiales permiten utilizar la tecnología como plataforma de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente se beneficia de todas las funciones que esta le proporciona.

A partir de las reflexiones anteriores para la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura es necesario disponer de materiales didácticos digitales de contenido o soporte como: materiales audiovisuales, multimedia y de apoyo.

Niño y Pérez (2005) precisan que los materiales audiovisuales en el contexto educativo son los que registran, reproducen, difunden mensajes visuales y sonoros para facilitar aprendizajes; también actúan como elementos contextualizadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten desarrollar una dinámica participativa. Según este autor, en los materiales audiovisuales intervienen disímiles signos: icónicos, verbales o lingüísticos, sonoros y la combinación de estos permite a la comunicación representar códigos especiales para intercambiar mensajes. En la simulación estos materiales deben estimular la concentración, la retención, hacer inteligibles modelos o materias abstractas para su comprensión. Posibilitarán observar la imagen de objetos complejos y representar su abstracción en forma gráfica.

Para su selección o diseño, Niño y Pérez (2005) recomiendan los siguientes aspectos medulares, asumidos en esta investigación. El profesor tendrá en cuenta la capacidad del recurso para apoyar, organizar, clarificar la información verbal, retener el interés, provocar curiosidad, fijar la memoria, así como su disponibilidad. Serán materiales pertinentes, sencillos que destaquen el aspecto a mostrar. La complejidad desanima y distrae, por ello deben ser legibles y audibles para todos, fácilmente perceptibles a la vista y comunicar las ideas con claridad.

No es recomendable que la duración de los materiales audiovisuales para la simulación supere los 10 o 15 minutos, pues se corre el riesgo de la falta de concentración por parte del estudiante durante la observación.

En relación con los materiales multimedia, Vilchez (2007) los define como aquellos que permiten integrar de forma coherente diferentes códigos de información: texto, imagen, animación y sonido; compaginan de forma sincronizada la proyección de diapositivas con la audición de música y explicaciones. El apoyo gráfico y visual de los materiales multimedia ayudará a incidir mejor en los contenidos de la simulación que se quieren transmitir.

Algunos criterios que para este autor definen la selección o diseño de los materiales multimedia son: el contraste de los colores del texto y el fondo para facilitar la lectura del contenido, la presentación de conceptos y sus relaciones de forma esquematizada, sin sobrecargas que facilite visualmente la comprensión de los contenidos, la utilización del texto, imágenes o sonidos como complementos y no como distractores.

Es importante resaltar en los materiales multimedia para la simulación los elementos fundamentales a transmitir, a fin de evitar el riesgo de que el estudiante centre su atención sobre elementos secundarios, así como buscar la interacción y participación a través de preguntas o cuestiones sobre las que tienen que analizar y reflexionar.

Cumplirán su función empática para que los estudiantes reconozcan, se involucren en las situaciones representadas. Deben problematizar los contenidos, posibilitar espacios de reflexión, propiciar la autocrítica, fortalecer los conocimientos previos e introducir, profundizar o ampliar en temáticas específicas. Algunas recomendaciones para el diseño de estos materiales multimedia también se adjuntan en el anexo 6a.

En cuanto al material de apoyo, según Morales (2012), es el documento elaborado por especialistas en un campo específico del conocimiento, con el fin de desarrollar una temática en particular mediada pedagógicamente, facilitando así la construcción de los contenidos por los estudiantes. Para este autor son considerados como materiales de apoyo, los documentos de las siguientes categorías: manuales para el trabajo y guías de estudio.

Teniendo en cuenta los criterios del citado autor, se precisaron requerimientos para diseñar o seleccionar los materiales de apoyo para la simulación: deben abordar de manera orientadora la simulación, diversificar las oportunidades para los estudiantes y profesores, respetar los derechos de autor de materiales utilizados en la construcción del material. La estructura organizativa considerará elementos básicos como: objetivos y organización clara de la simulación que sirvan como guía o modelo para facilitar la comprensión y tratamiento del procedimiento.

El cuarto ciclo investigativo permitió describir la concepción teórica construida a partir de las lecciones aprendidas y la reflexión crítica de las experiencias vividas en el proceso de investigación. Fue necesario entonces, valorar dicha concepción teórica por los participantes del proceso investigativo y mediante el criterio de expertos. Los resultados de la valoración se presentan en el próximo epígrafe.

3.3 Valoración de la concepción teórica de la simulación: quinto ciclo del proceso investigativo

Las acciones del quinto ciclo del proceso investigativo (anexo 7) posibilitaron valorar la concepción teórica de la simulación como procedimiento construida para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Se realizaron grupos focales para valorar la concepción teórica construida desde las distintas perspectivas de los participantes (profesoras y estudiantes). El grupo focal, según Abero et al. (2015), es una entrevista grupal donde interesa más el punto de vista individual del discurso; se escucha en grupo, pero se habla como persona singular entrevistada y tiene un carácter más focalizado en un tópico específico del discurso y en el funcionamiento.

Fueron desarrollados grupos focales con estudiantes y profesoras. Para realizarlos se previó la determinación de los objetivos de discusión, el diseño del guion, la selección de los moderadores, el previo envío de la concepción teórica construida y los aspectos para su valoración. A continuación se desarrollaron las discusiones de los grupos focales y se analizó la información generada por ambos.

Las preguntas del guion (anexo 7a) condujeron a los participantes en la discusión en torno a los aspectos a tener en cuenta para la valorar la concepción teórica construida a partir de la reflexión teórica y de las experiencias prácticas del proceso investigativo. Los moderadores de los grupos focales fueron dos informantes claves seleccionados (jefe de brigada de segundo año de la carrera y jefa de la disciplina). Ambos condujeron las conversaciones, mantuvieron las discusiones sobre los temas, involucraron a los participantes y establecieron un ambiente de confianza que eliminó las barreras de la comunicación.

Al inicio de cada grupo focal, los moderadores describieron el protocolo de la discusión y solicitaron autorización para que la conversación fuera grabada. Además, aseguraron el compromiso de confidencialidad. Durante la discusión se estimuló la exploración, la aprobación y el desacuerdo de ideas. Los criterios significativos obtenidos se presentan a continuación, agrupados por temas.

Relacionado con los fundamentos de la concepción teórica construida, los estudiantes opinaron:

“Está sustentada en el vínculo de la teoría con la práctica y ese es un fundamento esencial de la educación cubana. Creo que sus fundamentos están en correspondencia con los principios de nuestra educación, de nuestra pedagogía, de nuestra didáctica”.

“Aunque esta concepción teórica adecua a la simulación como procedimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura sus fundamentos retoman resultados valiosos y actualizados de estudios nacionales e internacionales. Eso le confiere actualidad y valor a la concepción teórica”.

Las profesoras expresaron:

“Esta concepción teórica de la simulación como procedimiento está fundamentada desde la didáctica desarrolladora que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Sus ideas rectoras son coherentes y se corresponden con el proceso donde será aplicada”.

“Sus sustentos teóricos esenciales desde la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía permiten entender las ideas rectoras planteadas en la concepción teórica. Considero que son suficientes y logran sustentar este procedimiento desde la concepción desarrolladora de nuestra didáctica”.

En los criterios anteriores, los fundamentos de la concepción teórica construida fueron valorados como suficientes y coherentes. Según las profesoras y estudiantes, reflejan las bases teóricas esenciales para la comprensión de las ideas rectoras de la dinámica de la simulación como procedimiento a favor del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, asumida en correspondencia con las reflexiones teóricas y las experiencias de la práctica educativa.

Sobre las exigencias de la concepción teórica construida, los estudiantes expresaron:

“Reflexionar sobre nuestras vivencias en la simulación, solucionar problemas que se nos pueden presentar como profesores de Español-Literatura y desarrollar nuestras habilidades comunicativas como profesionales de esta especialidad fueron cuestiones esenciales del procedimiento en las clases. Creo que eso es lo que lo identifica como uno de los procedimientos de la disciplina y le confiere utilidad. Me pareció muy bueno que se establecieran esas exigencias en la concepción teórica”.

“La exigencia que orienta la actividad comunicativa en la simulación me pareció muy adecuada porque la competencia comunicativa es distintiva en nuestra formación. La clase de Didáctica de la lengua española y la literatura también debe formarnos como profesionales competentes en la comunicación. La intención de incidir al respecto desde la simulación fue muy buena idea.”

“Que la concepción teórica exija la interacción con entornos virtuales y profesionales me parece positivo y útil. Realmente considero que las exigencias expresan el valor y utilidad del procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina y el desarrollo de nuestros modos de actuación profesional”.

Por su parte las profesoras plantearon:

“Son pertinentes las exigencias de esta concepción teórica. Reflejan fundamentos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina y condicionan la dinámica del procedimiento en correspondencia con sus características específicas”.

“Para mí son muy adecuadas, se sustentan en los principios didácticos del proceso, en su concepción desarrolladora. Las exigencias expresan las particularidades de la dinámica de la simulación como procedimiento en las clases de Didáctica de la lengua española y la literatura”.

En sentido general, los participantes valoraron como muy adecuadas las exigencias de la concepción teórica construida en esta investigación. Consideraron que expresan las premisas del procedimiento y revelan su adecuación al carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Acerca de los componentes de la concepción teórica los estudiantes plantearon:

“Las etapas y sus recomendaciones metodológicas nos permiten organizar de forma coherente el trabajo con la simulación, saber qué hacer en cada momento, orientarnos con claridad para aprovechar al máximo las potencialidades del procedimiento”.

“Me parece muy apropiada la tipología propuesta para la simulación, se corresponde con nuestra carrera, con la disciplina y con los entornos que también los considero apropiados porque nos acercan a entornos fundamentales para nuestra formación. Cambian la dinámica de la clase de esta disciplina que tiene que ser diferente al resto, mucho más práctica”.

“Los materiales audiovisuales y multimedia propuestos en sus materiales didácticos digitales son muy interesantes, nos gustan muchísimo, nos motivan. Además el uso del chat, del foro de discusión ofrece dinámicas diferentes al proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollan nuestras habilidades para el uso de estas herramientas tan utilizadas en la actualidad”.

“Los materiales de apoyo son muy útiles para autoprepararnos y los podemos compartir fácilmente al estar elaborados en formato digital. También fue muy adecuada la selección de los entornos y de los requerimientos para usarlos en la simulación”.

Las profesoras opinaron:

“Es adecuada la propuesta de la tipología y los entornos, se identifican con la disciplina y la carrera. Las etapas, las recomendaciones metodológicas y los materiales didácticos digitales para la simulación orientan de forma lógica la aplicación del procedimiento”.

“Entre los dos componentes se aprecia la relación sistémica para lograr el objetivo de la concepción teórica construida, pero recomendaría que los materiales didácticos se ampliaran con propuestas que no solamente fueran digitales y que también son útiles para la simulación, por ejemplo, medios de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura ya confeccionados como modelos”.

Profesoras y estudiantes coincidieron en el ordenamiento lógico de las etapas y en las adecuadas propuestas de la tipología, entornos, recomendaciones metodológicas y materiales didácticos digitales para la simulación. Aunque valoraron como sistémica y funcional la relación entre los componentes de la concepción teórica, recomendaron el enriquecimiento de sus materiales didácticos en otros formatos.

Respecto a la contribución de la concepción teórica construida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, los estudiantes expresaron:

“Sí, creo que perfecciona el proceso, ya apreciamos mejoras cuando anteriormente aplicamos la simulación en las clases de la disciplina como parte de esta investigación, así que ahora que está modelado el procedimiento será mucho mejor”.

“A partir del análisis de esta concepción teórica podemos decir que la pertinencia de sus exigencias, su tipología, su etapas, entornos, sus recomendaciones metodológicas y los materiales, perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de

la disciplina en función de lograr su objetivo en nuestra formación: prepararnos para impartir buenas clases de Español-Literatura”.

“La aplicación de esta concepción teórica perfeccionará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina porque responde a nuestras necesidades e intereses. Nos acerca a nuestro futuro quehacer profesional para comprenderlo mejor y desarrolla los modos de actuación que nos permitirán desempeñarnos profesionalmente”.

“Pienso que perfeccionará y ya ha perfeccionado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante la investigación utilizamos entornos tan útiles en nuestra formación como el aula virtual y la escuela. El aula virtual ganó en interactividad y uso, la escuela en preparación como escenario de formación. Todos aprendimos a usar el procedimiento y gracias a sus valores desarrollamos habilidades y modos de actuación profesional”.

Las profesoras valoraron:

“Ya está perfeccionando el proceso. Sus materiales didácticos digitales perfeccionaron el trabajo con el aula virtual, la hicieron interactiva y muy interesante, incluso con sus tipologías aprendimos a trabajar en ese entorno virtual al que temíamos un poco”.

“La escuela como espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina siempre ha representado un reto. Sabemos su utilidad y la necesidad de acercar la disciplina a la escuela para lograr sus objetivos. Con esta concepción teórica de la simulación como procedimiento aprendimos un valioso camino para enfrentar ese reto, para aprovechar los valores de ese entorno y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina”.

“En sentido general, esta concepción teórica perfeccionará el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina. Desde sus exigencias, etapas, tipología, materiales didácticos digitales, recomendaciones metodológicas y entornos aprendimos a usar la simulación como procedimiento, mejoramos y enriquecimos el vínculo de la teoría con la práctica en función de desarrollar los modos de actuación profesional de los estudiantes. Ahí está su valiosa contribución al perfeccionamiento del proceso”.

Fueron muy favorables los criterios sobre la contribución de la concepción teórica de la simulación como procedimiento al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Partieron

de la profundización en aquellos elementos que caracterizan la dinámica del procedimiento en el contexto de la disciplina.

Acerca de la aplicabilidad de la concepción teórica en el contexto formativo de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, los estudiantes valoraron:

“Es muy pertinente su aplicación en nuestra carrera por todo lo que aporta al desarrollo de nuestros modos de actuación profesional”.

“La clase de Didáctica de la lengua española y la literatura tiene que formarnos como profesores de Español-Literatura, en ella debemos aprender nuestra profesión. Utilizar procedimientos como la simulación permite lograr esta meta, por eso creo que es muy pertinente aplicar esta concepción teórica en nuestra formación”.

“Desde esta concepción teórica es muy fácil aplicar la simulación en la disciplina, ofrece claridad de cómo, dónde, cuándo, para qué usarla, e incluso qué hacer y qué necesito para usar el procedimiento”.

Por su parte las profesoras comentaron:

“La concepción teórica es aplicable y pertinente en la carrera, sin lugar a dudas, pero pienso que en su aplicación es fundamental la preparación de la escuela como entorno de la simulación. No solo es preciso seleccionarla bien, hay que prepararla, preparar a los tutores que nos acompañan. En mi opinión esos elementos deben enfatizarse en la concepción teórica descrita”.

“Esta concepción teórica de la simulación como procedimiento se corresponde con aspectos esenciales que deben caracterizar la formación del futuro profesor de Español-Literatura. Responde a exigencias y necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina y orienta claramente la dinámica del procedimiento en este contexto, sus propósitos, su tipología, los posibles entornos, sus etapas, materiales y el accionar de profesores y estudiantes de acuerdo a la relaciones sistémicas que debe establecer la simulación con el resto de los componente didácticos del proceso”.

“La concepción teórica es factible y tiene en cuenta las características generales del contexto para el cual se ha concebido. Incluye diferentes entornos en los cuales se desarrolla la actividad de los futuros profesionales de esta carrera. Considero que es factible llevarla a la práctica”.

Aunque existió consenso en cuanto a la pertinencia y aplicabilidad de la concepción teórica construida en el contexto formativo de la carrera Licenciatura en Educación

Español-Literatura, se recomendó insistir en su componente teórico en la necesidad de preparar la escuela como entorno de la simulación.

En cuanto a las posibilidades de generalización de la concepción teórica a otros centros de Educación Superior los estudiantes expresaron:

“Creo que en cualquier universidad donde se estudie nuestra carrera se puede aplicar esta concepción teórica. Los estudiantes que se preparan para ser profesores de Español-Literatura siempre reciben la didáctica de la especialidad, por eso agradecerán mucho propuestas como esta”.

“Adaptada a las particularidades de cada contexto es aplicable en otros centros donde se estudie la Licenciatura en Educación Español-Literatura”.

Las profesoras plantearon:

“La disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura es un tronco raigal del currículo de esta carrera en el país, por eso propuestas como esta que perfeccionen su proceso de enseñanza-aprendizaje siempre serán agradecidas y aplicables”.

“Es aplicable porque el vínculo de la teoría con la práctica es un principio didáctico de esta disciplina y los profesores de Didáctica de la lengua española y la literatura en el país han manifestado en eventos e intercambios la necesidad de procedimientos que propicien ese vínculo, el acercamiento a entornos profesionales y la modelación de la actividad profesional”.

“En esta concepción teórica, la correspondencia de la dinámica de la simulación con las particularidades y características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina y del perfil profesional ofrece las posibilidades de generalizarla”.

De forma general, las profesoras y estudiantes consideraron posible la generalización de la concepción teórica construida por su compatibilidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, disciplina del currículo base de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura en Cuba y que cuenta con la infraestructura para interactuar con semejantes entornos.

Sobre la redacción de la concepción teórica los estudiantes opinaron:

“Se entiende, tiene una estructura lógica que nos permite comprenderla y orientarnos adecuadamente”.

“A mí me gusta como está redactada, define los conceptos esenciales que se asumen, es detallista”.

Las profesoras comentaron:

“En sentido general su redacción es adecuada y comprensible. Existe coherencia en su estructura y un adecuado uso del lenguaje”.

“Es legible, coherente y está escrita de acuerdo a la estructura prevista. Explica de forma adecuada cada componente”.

Las profesoras y estudiantes coinciden en que la concepción teórica construida ofrece una comprensión asequible desde su redacción y estructura general.

Para profundizar en la valoración de la concepción teórica construida se empleó el criterio de expertos. Este método permitió evidenciar valiosas opiniones sobre la base del juicio de profesionales que poseen un elevado nivel de conocimientos en la temática investigada, grado científico, categoría docente superior y experiencia como profesores de la Educación Superior. Su aplicación transitó el siguiente proceder.

1. Selección de los expertos

Fueron consultados 33 profesores de las universidades de Sancti Spíritus, Camagüey, Ciego de Ávila, Villa Clara, Matanzas y La Habana. La composición categorial de los preseleccionados fue de 11 profesores con categoría docente de Profesor Auxiliar, 22 de Profesor Titular y los 33 profesores con grado científico de Doctor en Ciencias. En cuanto a la experiencia profesional, 15 profesores tenían entre 10 y 20 años de experiencia, y 18 profesores, más de 20 años de experiencia.

De acuerdo con Crespo (2007), se definió como experto al individuo o grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia, valoraciones conclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre el efecto, aplicabilidad, viabilidad y relevancia que pueda tener en la práctica la solución propuesta, así como brindar recomendaciones.

Se seleccionaron los expertos a partir de la autoevaluación realizada por cada profesional consultado sobre su competencia en el tema y las fuentes de argumentación que avalaron sus criterios. Para conocer la opinión del posible experto sobre su competencia, fue aplicada una encuesta (anexo 8) que utilizó una escala de autoevaluación con 11 categorías (0 a 10), donde el cero significaba absoluto desconocimiento sobre el tema investigado y el 10 representaba el pleno conocimiento al respecto.

Los resultados de la aplicación de dicha escala se presentan en el anexo 8, tabla1. El coeficiente de conocimiento (Kc) del posible experto se calculó mediante la multiplicación del valor según esta escala por 0,1.

Con el objetivo de determinar las fuentes que permitieron a los posibles expertos argumentar sus criterios, en dicha encuesta también se solicitó a cada encuestado que indicara en una escala ordinal de tres categorías (nivel alto, medio o bajo) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes en el nivel de competencia alcanzado.

El cálculo del coeficiente de argumentación (K_a) de cada posible experto se determinó como resultado de la suma de los puntos alcanzados (anexo 8, tabla 2). Los aspectos fundamentales para determinar el coeficiente de argumentación del posible experto estuvieron dados por los estudios y análisis teóricos realizados en la literatura científica, así como por la participación en investigaciones educativas, a los que se les otorgó el 30% a cada uno.

A partir de los coeficientes de conocimiento (K_c) y de argumentación (K_a) se calculó el coeficiente de competencia (K), según lo referido por Crespo (2007). El cálculo del coeficiente de competencia de los posibles expertos se adjunta en el anexo 8, tabla 3, donde se evidencia que 30 expertos obtuvieron índices superiores a 0,8 considerado alto, y tres obtuvieron índices comprendidos entre 0,8 y 0,5 como coeficiente medio. De los tres últimos expertos se tomaron en consideración las valoraciones cualitativas que realizaron, pero no fueron incluidos en el procesamiento estadístico.

2. Recolección del criterio de los expertos sobre la propuesta

A los 30 expertos seleccionados con un coeficiente de competencia alto, se les aplicó una segunda encuesta (anexo 8) para valorar la concepción teórica construida. Se entregó a cada experto un resumen de la tesis que contenía el tema, el problema, su objetivo y la concepción teórica construida para que la valoraran utilizando una escala de cinco categorías (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado).

3. Procesamiento estadístico de la información ofrecida por los expertos

Para procesar el criterio emitido por cada experto se utilizó una hoja de cálculo Excel soportada en Windows, mediante el siguiente proceder. Primero se construyó una tabla para registrar las valoraciones dadas por cada experto (anexo 8, tabla 4). Luego fue construida una tabla de frecuencias absolutas (anexo 8, tabla 5). En este caso se tomaron como variables a los indicadores y las categorías de la escala como valores de las variables.

A continuación se elaboró la tabla de frecuencias acumuladas absolutas (anexo 8, tabla 6), la tabla de frecuencias acumuladas relativas (anexo 8, tabla 7) y la tabla que permitió determinar los puntos de corte y la escala de los indicadores (anexo 8, tabla 8). Además fue construida una tabla para la matriz de relación entre los indicadores y las categorías (anexo 8, tabla 9).

4. Elaboración de las conclusiones acerca de la pertinencia y factibilidad de la propuesta.

Las principales conclusiones derivadas de la aplicación del referido método, teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por los expertos, se sintetizan a continuación. En términos cualitativos, la información obtenida permitió afirmar que la concepción teórica construida resulta pertinente, debido a la estabilidad de las respuestas de los expertos que indicaron opiniones favorables sobre la propuesta (anexo 8, tabla 9).

Constituyó un criterio consensuado que la concepción teórica de la simulación como procedimiento contribuye a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Aunque los expertos consultados no expresaron criterios poco adecuados o inadecuados sobre los indicadores propuestos, las recomendaciones realizadas posibilitaron realizar ajustes para mejorar la concepción teórica construida.

Sobre los fundamentos de dicha concepción teórica, los expertos coincidieron en que resultan coherentes, reflejan bases teóricas esenciales desde concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y expresan la comprensión de los aspectos asumidos como referentes.

Acercas de la pertinencia de sus exigencias consideraron que de manera general son bastante adecuadas, expresan los aspectos esenciales de la dinámica de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Para los expertos la exigencias revelan su adecuación al carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial que distingue a este proceso.

En relación con la factibilidad de sus componentes, los expertos opinaron que existe el ordenamiento lógico de la tipología de la simulación, de sus entornos, sus etapas, sus recomendaciones metodológicas y materiales didácticos digitales, los cuales

guardan una estrecha relación en función del objetivo de la concepción teórica construida.

También aseveran que esta concepción teórica puede contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura por su profundización en aquellos elementos que resultan esenciales para modelar la dinámica de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

A pesar de existir consenso en cuanto a la factibilidad y pertinencia de su aplicación en el contexto formativo universitario, se recomendó considerar el número de estudiantes según el entorno donde se use la simulación. Sobre las posibilidades de generalización en otros centros de educación superior, los expertos señalaron que por impartirse esta disciplina en todo el país como parte del currículo de la carrera de Licenciatura en Educación Español-Literatura y utilizar la escuela como escenario de formación, es posible la generalizar la concepción teórica construida al resto de las universidades donde se desarrolla la carrera.

El uso del lenguaje en la redacción de la concepción teórica construida fue valorado como bastante adecuado. Los expertos afirmaron que el resultado científico presentado ofrece una comprensión clara y asequible desde su redacción y estructura.

Se plantearon como limitaciones para implementar la concepción teórica construida: la indecisión y resistencia al cambio por parte de algunos profesores, la preparación necesaria de los profesores para la elaboración de materiales didácticos digitales y el empleo de las herramientas informáticas para la comunicación, la falta de preparación y carencia de tutores en las escuelas que acompañen el procedimiento en las variantes que lo requieren, así como las limitaciones en el aseguramiento de la organización de la escuela como entorno de la simulación.

Todo lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del método de criterio de expertos confirmó la contribución de la concepción teórica construida a la solución del problema científico planteado en esta investigación. En el presente ciclo se concluyó la investigación con resultados positivos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

A modo de conclusión del capítulo, se puede plantear que los anteriores ciclos del proceso de investigación permitieron describir la concepción teórica de la simulación

como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, así como valorar su factibilidad y pertinencia mediante grupos focales y el criterio de expertos. La concepción teórica construida ofrece los conocimientos teórico-metodológicos para asumir la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Revela las exigencias, la tipología, los entornos y las recomendaciones metodológicas a tener en cuenta para la planificación, orientación, ejecución y control de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la referida disciplina, así como los materiales didáctico digitales que permiten implementarla. Las valoraciones de los participantes y expertos permitieron comprobar la factibilidad y pertinencia de la concepción teórica construida, a partir del consenso entre sus opiniones. Los señalamientos realizados contribuyeron a realizar ajustes para la mejora de dicha concepción teórica.

CONCLUSIONES

Los fundamentos asumidos desde los referentes teórico-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, enriquecidos por las ciencias lingüísticas y literarias, la didáctica desarrolladora y la teoría del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, permitieron sustentar la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del referido proceso en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, de acuerdo con su carácter profesionalizador, comunicativo y vivencial.

Los resultados del estudio exploratorio evidenciaron como regularidades, el uso de la simulación en las clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS, la insuficiente preparación de profesoras y estudiantes sobre el procedimiento y la necesidad de una concepción teórica que modelara su dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

La concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura, emergió de las experiencias vividas durante el proceso investigativo y se distingue por sus exigencias, tipología, entornos y etapas que modelan la dinámica estructural y funcional de la simulación como procedimiento. Sus ideas rectoras desde referentes teóricos de la didáctica desarrolladora explican las nuevas cualidades que se le atribuyen al procedimiento para su uso en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, en consonancia con sus particularidades y con el propósito de perfeccionarlo, de manera intencional.

Los expertos consultados y los participantes del proceso investigativo valoraron la concepción teórica construida como factible, generalizable y pertinente, al considerar bastante adecuados sus fundamentos, exigencias y componentes, su contribución al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en el contexto formativo de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, así como sus posibilidades de generalización en otros centros de educación superior y el uso adecuado del lenguaje en su redacción.

RECOMENDACIONES

Aplicar la concepción teórica de la simulación como procedimiento construida en esta investigación, para su perfeccionamiento a partir de la sistematización de experiencias.

Continuar profundizando en el estudio de la temática debido a su novedad, a fin de que emerjan nuevas alternativas o propuestas desde las TIC, para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura y la adecuación del procedimiento al Plan de Estudios E de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Divulgar los resultados de la presente investigación en espacios de actividad científica educacional para su posible generalización en otros centros universitarios del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Edición CONTEXTO S.R.L.
- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2013). *La Didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alarcón Ortiz, R. (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. Conferencia magistral del Congreso Internacional Pedagogía 2015, La Habana. Recuperado de: <http://www.uh.cu/node/2671>
- Alfonso Moreira, Y. y Núñez González, M. R. (2015). La vivencia como recurso comunicativo de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. *Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, nº88*. Recuperado en: www.razonypalabra.org.mx
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1977). *Gramática Castellana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alvero Francés, F. (1979). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Orbe.
- Anderson, P. H. y Lawton, L. (2007). Simulation performance and its effectiveness as a PBL problem: A follow-up study. *Developments in Business Simulations and Experiential Exercise, vol. 34, pp. 43-50*.
- Andreu Andrés, M. A., García Casas, M. y Mollar García, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes, vol. XI, nº 55, pp. 34-38*.
- Arango, M. L. (2011). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Universidad de los Andes: LIDIE. Recuperado de: <http://www.rlcu.org.ar/>
- Arias Aranda, D., Haro Domínguez, C. y Romerosa Martínez, M. M. (2010). Un enfoque innovador del proceso enseñanza-aprendizaje en la dirección de empresas: el uso de simuladores en el ámbito universitario. *Rev. de Educación, 353*, Universidad de Granada, pp. 707-721.

- Armañanzas Sodupe, E. (2012). Docencia del ciberperiodismo: estrategias para una simulación eficaz, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18, ISI Web of Knowledge SCOPUS. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.revistas.ucm.es>
- Axelrod, R. (2006). Advancing the art of simulation in the social sciences. *Handbook of research on nature-inspired computing for economics and management*. Idea group reference.
- Baamonde Silva, X.M. (2010). *Los ejercicios de simulación como método docente en la enseñanza de técnicas de comunicación política y electoral*. Madrid: Fragua.
- Báez, M. y Porro, M. (1983). *Práctica del idioma español I y II*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Balmaseda, O. (1991). *Morfología y actividad independiente en el aprendizaje de la ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barberá, E. y Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Vol. CXLVII de la colección Aprendizaje. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- Bello, A. y Cuervo, R. (1983). *Gramática de la lengua castellana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Berengüera A., Fernández de Sanmamed, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Instituto Universitario de Investigación y Atención Primaria, Barcelona: Jordi Gol (IDIAP J. Gol).
- Birnbaum, R. (1982). Games and Simulation in Higher Education. *Simulation & Games*, vol. 13, nº 1, pp. 3-11.
- Borot Peraza, E., Fierro Chong, B. y García Caballero A. M. (2013). La Didáctica de la lengua española y la literatura y su papel en el actual modelo de formación de educadores. *Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la*

calidad de la formación de maestros y profesores. La Habana: Sello Editor Educación Cubana, pp.179-187.

- Blández, J., González, V., Sierra, M. A. y López, A. (2004). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), pp. 417-422.
- Blasco López, M. (2000). *Aprendizaje y Marketing: investigación experimental del juego de simulación como método de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Bratley, P., Fox, B. L. y Schrage, L. E. (1987). *A guide to simulation*. New York: Springer-Verlag.
- Brownwell, J. y Jameson, D. (2004). Problem-based learning in graduate management education: An integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*, vol. 28, nº 5, pp. 558-578.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). La enseñanza de los lenguajes de especialidad. *La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Calzado Lahera, D. (2004). *Didáctica y Planeamiento Educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cambor, E. y Jocano, E. (2011). *La simulación de elaboración de clases como recurso de enseñanza del Método Pilates*. 29º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Recuperado de: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Cameron Brian, H. (2003). Effectiveness of Simulation in a hybrid and online networking course. *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 4, nº 1, pp. 51-55.
- Capote Castillo, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *Mendive, Rev. Científico Pedagógica*, nº 38. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/cu7.htm>
- Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M. y García Sánchez, C. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos, ISPEJV. La Habana.

- Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M., Reinoso Cápiro, C. y García Sánchez, C. (2002). *Aprender y Enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, S. (2008). Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revista de Investigación vol. 32, nº 65*, SciELO, Caracas.
- Cataldi, Z., Lage, F. J. y Dominighini, C. (2013). Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, vol. 10, nº17, pp. 8-16*.
- Cohen, L. (1999). Medical simulation is wave of the future, U of O doctors say. *Canadian Medical Association, vol. 160, nº4, pp. 557*.
- Corona Martínez, L. A., Fonseca Hernández, M., Figueiras Ramos, B. y Hernández Rodríguez, Y. (2002). Vinculación de los fundamentos filosóficos del método de simulación con la modelación como método científico general de investigación. *Rev. de Educación Médica Superior vol.16, nº 3*, Mi Scielo, La Habana. Recuperado de: scielo.sld.cu/scielo
- Corona Martínez, L. A., Fonseca Hernández, M., López Fernández, R. y Cruz Pérez, N. R. (2010). Propuesta metodológica para la incorporación de la simulación de casos clínicos al sistema de métodos de enseñanza-aprendizaje en el internado rotatorio de Pediatría. *MediSur, Rev. Científica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos, vol. 8, nº 1*, Mi SciELO. Recuperado de: scielo.sld.cu/scielo
- Crespo Borges, T. (2007). *Dieciséis respuestas a preguntas sobre el criterio de expertos en investigaciones pedagógicas*. Lima: Editorial San Marcos.
- Crookall, D. y Oxford, R. (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Cueva, O. de la (1980). *Manual de gramática española I y II*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Curry, B. y Moutinho, L. (1992). Using Computer Simulations in Management Education. *Management Education and Development, vol. 23, nº 2, pp. 155-167*.

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Davis, R.S. (1996). Simulations: A Tool for Testing "Virtual Reality" in the Language Classroom. *JALT 95: Curriculum and Evaluation*, pp. 313-317. Recuperado de: <http://www.esl-lab.com/research/simul.htm>
- De la Torre, S. (1997). *Estrategias de simulación*. Barcelona: Octaedro.
- Dekkers, J. y Donatti, S. (1981). The Integration of Research Studies on the Use of Simulation as an Instructional Strategy. *Journal of Education Research*.
- Del Llano, M. M. (2007). *Formación docente desde y para la escuela*. Curso 57, Pedagogía 2007. Material digital, La Habana, pp. 13.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diccionario de la lengua española (2014). *Real Academia Española*, 23.ª edición. Madrid: Espasa Libros S.L.U. Recuperado de: <http://dle.rae.es>
- Domínguez García, I. (2007). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Donella Serafini (1989). «L'hôtel: une simulation fonctionnelle». *Le Français dans le Monde n° 228*, octubre, pp. 57-61.
- Durá Ros, M.J. (2013). *La simulación clínica como metodología de aprendizaje y adquisición de competencias en enfermería*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Durante, E. (2012). La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. *REDU, vol.10, Número especial dedicado a la Docencia en Ciencias de la Salud*, pp. 149-17.
- Escobar, B. y Lobo, A. (2005). Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al espacio europeo de educación superior: experiencia en la diplomatura en turismo. *Cuadernos de Turismo, vol.16*, pp. 85-104.
- Escudero, J. M. y Luis Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fardales Pérez, J. (2001). Diseño de una GUI en modo texto para la simulación de la pasteurizadora Sancti Spíritus. *Rev. Electrónica INFOCIENCIA*, Centro de

Información Provincial del CITMA de Sancti Spíritus. Recuperado de:
<http://infociencia.idict.cu/index.php/infociencia/about>

- Fardales Pérez, J. (2003). *Modelación del Proceso de una Fábrica de Azúcar mediante TERMOAZUCAR V4.0*. VIII Congreso Nacional de Matemática y Computación, COMPUMAT 2003, Sancti Spíritus. CD-ROM.
- Fardales Pérez, J. y Obregón Luna, J. (2015). *Una experiencia para fortalecer el desempeño tecnológico en la formación del ingeniero industrial*. III Conferencia Internacional de la Uniss YAYABOCIENCIA 2015. CD-ROM.
- Fariñas León, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Rev. Cubana de Psicología*.
- Fariñas León, G. (2011). Aportes del enfoque histórico cultural a una nueva educación, *Rev. Cubana de Psicología*. Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Psicología Escolar y Educacional de la Universidad Estadual de Maringá.
- Fierro Chong, B y Mañalich Suárez, R. (2013). *La literatura: aprendizaje y disfrute*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Flanagan B., Nestel, D. y Joseph, M. (2004). Making patient safety the focus: crisis resource management in the undergraduate curriculum. *Medical Education*, vol. 38, pp. 56-66.
- Freitas, A. y Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, vol. 46, pp. 249-264.
- Gaba D. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality Safety Health Care*, vol. 13 (suppl 1), pp. 2–10.
- Galindo López, J. y Visbal Spirko, L. (2007). Simulación, herramienta para la educación médica. *Salud Uninorte*, vol. 23, nº1, Barranquilla.
- García Alzola, E. (1972). *Lengua y literatura*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- García Alzola, E. et al. (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Alzola, E. et al. (1980). *Metodología de la enseñanza de la Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

- García Carbonell, A. (1998). *Simulación telemática en el aprendizaje de inglés técnico*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.
- García Pers, D. (1976). *Didáctica del idioma español*. La Habana: Ed. Instituto Cubano del Libro.
- García Pers, D. y Rodríguez Vives, M. (2003). *Gramática del español*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, M., Pérez, R., Pascual, M. A., Álvarez, E. y Fombona, J. (2004). Uso didáctico del chat y su aplicación en Preseos. Barcelona: EDUTEC.
- George, S., Cuadrado, C., Solar, I., Peralta, J., Sanhueza, H. y Bascuñán, J. (2013). Aceptabilidad del uso de simulación clínica en educación médica: la experiencia del curso Síntesis de Conocimientos en Medicina. *Rev. Hospital Clínico*, vol. 25, Universidad de Chile, pp. 54-60.
- Gili y Gaya, S. (1980). *Curso Superior de Sintaxis Española*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ginoris Quesada, O., Addine Fernández, F. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Goldenberg, D. Andrusyszyn, M. y Iwasiw, C. (2005). The effect of classroom simulation on nursing students' self-efficacy related to health teaching. *Journal of Nursing Education*, vol. 44, nº 7, pp. 310-315.
- Gómez, M. L. (2004). Entrenamiento basado en la simulación, una herramienta de enseñanza-aprendizaje. *Rev. Col. Anest.* vol. 32, pp. 201-208.
- González Acosta, N. y Padilla García, O. (2014). Reflexiones acerca de la disciplina Informática Educativa en el proceso de formación del profesional de la educación. *Pedagogía Universitaria*, vol. XIX, nº 1. Recuperado de: cvi.mes.edu.cu/peduniv/
- González Castro, V. (1990). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Fernández, A. M. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V., Blández, J., López, A. y Sierra, M. A. (2007). Educar la responsabilidad profesional a través de la investigación-acción. Una experiencia

en la formación del profesorado en educación física. *Revista de Investigación Educativa. Tiempo de Educar*, 8(15), 113-138.

- González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-220.
- Göptepe, M., Özgüc, B. y Baray, M. (1989). Desing and implementation of a tool for teaching Programing. *Computers Educ*, vol. 13, nº 2, pp. 167-178.
- Gras Gallo, E. (1992). *Técnicas básicas de la lectura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gras Gallo, E. (2002). *Textos y abordajes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Fernández, H. y Figuerola Domenech, M. C. (2016). Miradas pedagógicas a la formación universitaria en documentos político-académicos. Reflexiones sobre la universidad en Cuba. *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Editorial UH.
- JAN (2014). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)*. Material digital, La Habana.
- Kast, F. y Rosenzweig, J. (1986). *Administración en las Organizaciones. Un enfoque de Sistemas*. México. DF: Mc Graw Hill.
- Lecumberri, E. y Suárez, T. (2013). La simulación global en el contexto de una clase de lengua y contenido. Aprendizaje en cooperación y mejoramiento de destrezas comunicativas. *Suplementos, Marco ELE*, nº 16.
- Lee, J. (1999). Effectiveness of Computer-based Instructional Simulation: A Meta Analysis. *International Journal of Instructional Media*, vol. 26.
- Lenin, V.I. (1981). *Obras escogidas en tres tomos*. Moscú: Progreso.
- Lenin, V.I. (1985). *Materialismo y Empiriocriticismo*. Moscú: Progreso.
- Lehman, R. S. (1977). *Computer Simulation and Modelling*. Cardifi: Sapa.
- Levine, G. S. (2004). Global Simulation: a Student-centered, Tasks-based Format for Intermediate Foreign Language Courses. *Foreign Language Annals*, vol. 37 nº 1, pp. 26-36.
- López, A., Maura, V. y Guterman, T. (2005). Motivación profesional y calidad de las clases de Educación Física. *Revista Digital Lecturas*. 10(82). Recuperado de [www. efdeportes.com/efd82/gimef.htm](http://www.efdeportes.com/efd82/gimef.htm) el 10 de diciembre de 2010.

- López de Munain, C. y Rosanigo, Z. B. (2013). *Uso de la Simulación como estrategia de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje en las universidades. Una aplicación para la carrera de informática*. Madrid: DYKINSON S. L.
- López Palacio, J. V. (2002). La Educación como un sistema complejo. *Revista Islas*, vol. 44, nº 32, pp. 13-122.
- López Roldán, P. (1994). *La construcción de tipologías en Sociología: propuesta metodológica de construcción, análisis y validación. Aplicación al estudio de la segmentación del mercado de trabajo en la Región Metropolitana de Barcelona*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Spain Papers 48*, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 9-29.
- López Ruiz, M. Y. (2010). *La simulación como método de enseñanza*. Escuela de Postgrado, Universidad WIENER, Lima-Perú.
- Mañalich, R. (1989). *Metodología de la enseñanza de la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (1993). *Acerca de la metodología de la enseñanza de la literatura en el nivel medio*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (1999). *Taller de la palabra*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (2003). *Didáctica de las Humanidades*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (2007). *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martín Gordillo, M. (2003). Metáforas y simulaciones: alternativas para la didáctica y la enseñanza de las ciencias. *Rev. Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 2, nº 3, pp. 377-398.
- Martín Vivaldi, G. (1975). *Curso de redacción*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez González, J. A. (2011). Métodos y recursos para la enseñanza universitaria en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 3, Nº 24.

- Massón Cruz, R. M. y Torres Miranda, T. (2016). Las tendencias de la política de la educación en Cuba. Una propuesta desde la educación comparada. *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Editorial UH.
- McKenney, J. (1962). An evaluation of a Business Game in an MBA Currículo. *Management Technology*, vol. 3, nº 1.
- Meier, R.C., Newell, W.T. y Paser, H.L. (1969). *Simulation in Business and Economics*. Prentice Hall.
- MES (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. Material digital, La Habana.
- MINED (2003). *La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas*. Material digital, La Habana.
- MINED (2010). *Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura*. Material digital, La Habana.
- MINED (2010a). *Orientaciones metodológicas y de organización de la carrera Español-Literatura en las modalidades presencial y semipresencial, PLAN D*. Material digital, La Habana.
- Miranda Lena, T. (2011). La didáctica de la educación superior. *La didáctica de la formación de formadores: resultados teóricos y experiencias prácticas*. Curso 15 de Pedagogía 2011. La Habana: Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación.
- Montañó Calcines, J. R. y Abello Cruz, A. M. (2009). *Ortografía. Selección de temas para profesores de secundaria básica*. Compiladores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montañó Calcines, J. R. (2002). *La enseñanza de la ortografía de cara al siglo XXI*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montañó Calcines, J. R. (2007). *La literatura y en desde para la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montañó, J. R. y Abello Cruz, A. M. (2010). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mora Herryman, M. C., García Escobio, M. e Iglesias Hernández, T. (2013). La didáctica general y la especial: reflexiones en torno a su necesaria relación, desde la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. *Leer y escribir*

en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores. La Habana: Sello Editor Educación Cubana, pp.162-171.

- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico.* México: RED TERCER MILENIO S.C.
- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores, Vol 50, n° 2,* pp. 26-54.
- Moreno Ramos, J. y Pérez Gutiérrez, M. (2002). *La simulación como herramienta de aprendizaje intercultural.* ASELE, Actas XIII, Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: cvc.cervantes.es
- Moule, P., Wilford, A., Sales, R. y Lockyer, L. (2008). Student experience and mentor views of the use of simulation for learning. *Nurse Education Today; vol.28,* pp. 790-797.
- Murray, C., Grant, M.J., Howarth, M.L. y Leigh, J. (2008). The use of simulation as a teaching and learning approach to support practice learning. *Nursing education in Practice, vol. 8,* pp. 5-8.
- Niño, V. y Pérez, H. (2005). *Los Medios Audiovisuales en el aula.* Bogotá: Magisterio.
- Ornelas Gutiérrez, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación, n° 44,* Universidad Autónoma de Guadalajara, México, pp. 4-10.
- Ortega, E. (1991). *Redacción y Composición.* La Habana: Pueblo y Educación.
- Ortiz, E. (2012). Los niveles teóricos y metodológicos en la Investigación Educativa. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales,* Universidad de Chile. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje.* Medellín: SENA Regional Antioquia.
- Paz Domínguez, I. M. y Gámez Rodríguez, E. (2010). La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol. 2, n° 22.*

- PCC (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. Material digital, La Habana.
- Piaget, J. (1980). *Las reglas del juego*. Correo de la UNESCO, París, pp. 29-32.
- Porro, M. (1978). *Sintaxis del español contemporáneo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Prego, J. D., Gerolami, A., Más, M., Morosini, F., Cedrés, A., Rocha, S., Dalgalarondo, A. y Dall'Orso, P. (2014). Simulación de alta fidelidad en emergencia pediátrica: primera experiencia en la formación de posgrados y residentes de Pediatría. *Rev. Médica del Uruguay*, vol. 30, n^o4, Montevideo.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, n^o5, pp. 1-6.
- Quesada Espinosa, F. R., Puentes Vasconcellos, L. y Pulido Martínez R. (2015). Dualidad monetaria y cambiaria. Su efecto en el capital de trabajo necesario de una empresa pesquera. *Rev. Retos de la Dirección*, vol. 9, n^o1, Mi SciELO, Camagüey. Recuperado de: scielo.sld.cu/scielo
- Quiñones, M. (2006). Integration of Medical Simulation into Training Programs. *Medicine*, vol. 97, n^o 2, pp. 22.
- Raia, A. (1966). A Study of the Educational Value of Management Games. *Journal of Business*, vol. 39, n^o3, pp. 339-52.
- Repilado, R. (1975). *Dos temas de redacción*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, P. y Silvestre, M. (1998). Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En *Didáctica. Temas complementarios*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ríos Rodríguez, L. R. (2015). Utilización de herramientas web en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía y Sociedad*, vol. 18, n^o 43, Universidad de Sancti Spíritus. Recuperado de: www.pedsoc.rimed.cu
- Rising, B. (1999). *La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de Derecho, Economía e Ingeniería*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Roca Pons (1972). *Introducción a la gramática I y II*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Rodríguez, L. (2004). *Español para todos. Temas y reflexiones*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2005). *Español para todos. Nuevos temas y reflexiones*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2006). *Español para todos. Más temas y reflexiones*. Compilación La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2007). *Cartas al maestro. Español, 7mo. grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2007a). *Cartas al maestro. Español, 8vo. grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2007b). *Español para todos. Otros temas y reflexiones*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roldán, M. (2009). Simulación y narrativas en la clase de ELE. *Monográficos marco ELE, n° 9*.
- Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del Español*. Tomos I y II. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. Ciudad Habana: IPLAC.
- Roméu Escobar, A. (2003). *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2003a). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación a la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A., Rodríguez Peñate, M., Barrera Jiménez, A. D., Mora Herriman, M. C., Iglesias Hernández, T. D., García Escobio, M. A. y Martínez Bencomo, H. E. (2010). *Programa de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura*. Material digital. La Habana.
- Roméu Escobar, A. (2011). *Normativa: acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.

- Roméu Escobar, A. (2013). *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A., Barrera Jiménez, A. D., León Martínez, I., Zaldívar Martínez, A., Hernández Ruiz, J. C. y Triana Cabrera, Y. (2014). *Introducción a la didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruben, B. D. (1999). El aprendizaje basado en la experiencia: la búsqueda de un nuevo paradigma para la enseñanza y el aprendizaje. *Simulation & Gaming*, vol. 30, nº 4, Rutgers University.
- Ruiz Hernández, J. V. (1965). *La enseñanza de la ortografía en la escuela cubana*. Monografía. La Habana: Editora Pedagógica.
- Ruiz Hernández, J. V. y Miyares, E. (1975). *Ortografía teórico-práctica. Con una introducción lingüística*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz Hernández, J. V. y Miyares, E. (2009). *Ortografía Integral*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Saegesser, F. (1991). *Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Colección Aprendizaje. Madrid: VISOR DISTRIBUCIONES S.A.
- Salas Perea, R. S. y Ardanza Zulueta, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Rev. Educación Médica Superior*, vol. 9, nº 1, Mi SciELO, La Habana.
- Sales Garrido, L. M. (2009). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Seidner, C. (1976). Enseñanza con simulaciones y juegos. *Psychology of teaching methods*. National Society for the study of ed. University de Chicago.
- Seijo Echevarría, B. M., Iglesias Morel, N., Hernández González, M. e Hidalgo García, C. R. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Rev. Educación Médica Superior*, vol. 10, nº 2, Mi SciELO, Camagüey. Recuperado de: scielo.sld.cu/scielo
- Shannon, R. y Johannes, J. D. (1976). Systems simulation: the art and science. *IEEE Transactions on Systems. Man and Cybernetics*, nº 10, pp. 723-724.

- Shubik, M. (1960). Symposium on simulation. *The American Economic Review*.
- Shubik, M. (1989). Gaming Theory and Practice, Past and Future. *Simulation & Games*, vol. 20, nº 2, pp. 184 –189.
- Sierra, J. y Sotelo, J. (2010). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Comunicación*. Madrid: Fragua.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Szczurek, M. (1982). *Meta-Analysis of Simulation Games Effectiveness for Cognitive Learning*. Unpublished doctoral thesis. Bloomington, IN: Indiana University.
- Tao, Y. H., Cheng, C. J. y Sunb, S. Y. (2009). What influences college students to continue using business simulation games? The Taiwan experience. *Computers & Education*, vol. 53, nº 3, pp. 929–939.
- Thomas, R. y Hooper, E. (1991). Simulation: An opportunity we are missing. *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 23, nº 4, pp.497-513.
- Torres Hernández, M. (1985). *Tendencias actuales en la preparación de los especialistas de la educación superior cubana. Papel de la combinación del estudio y el trabajo*. Disertación doctoral, inédita, Universidad Carolina, Praga.
- Triana Cabrera, Y. (2014). *Hacia el perfeccionamiento de la clase de Didáctica de la lengua española y la literatura*. Pedagogía 2015. CD-ROM
- Triana Cabrera, Y. (2014). El desarrollo de la cultura literaria en estudiantes de la carrera pedagógica Español-Literatura. *Educación y Sociedad*, Año 12, nº 2. Recuperado de: <http://edusoc.ucp.ca.rimed.cu/>
- Triana Cabrera, Y. (2014). Elementos metodológicos para impartir el programa de Español-Literatura en el séptimo grado. *Introducción a la Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Triana Cabrera, Y. (2014). Elementos metodológicos para impartir el programa de Español-Literatura en el noveno grado. *Introducción a la Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Triana Cabrera, Y. (2014). *Simulación: procedimiento para el desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de Didáctica de la lengua española y la*

literatura. III Taller Nacional de Comunicación Educativa. Camagüey: Sello Editor Educación Cubana. CD-ROM.

- Triana Cabrera, Y. (2014). *Técnicas participativas para la clase de Didáctica de la lengua española y la literatura*. Universidad 2014. Sancti Spíritus. CD-ROM.
- Triana Cabrera, Y. (2015). *Aprender a enseñar literatura en la escuela: simulación de situaciones profesionales*. Segundo Coloquio Nacional “La Literatura en la formación de profesionales de nivel medio y superior”. Ciego de Ávila: Sello Editor Educación Cubana. CD-ROM
- Triana Cabrera, Y. (2016) Simulación: procedimiento para enseñar y aprender Didáctica de la lengua española y la literatura. *Revista Pedagogía y Sociedad, Año 1, nº 46*. Recuperado de: www.pedsoc.rimed.cu
- Triana Cabrera, Y. (2016). La clase de Didáctica de la lengua española y la literatura: espacio profesionalizador, comunicativo y vivencial. *Revista Pedagogía y Sociedad, Año 19, nº 47*. Recuperado de: www.pedsoc.rimed.cu
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Comunicado oficial. París.
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Comunicado oficial. París.
- UNESCO (2015). *Marco de Acción Educación 2030: Hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. ED/WEF2015/MD/2. 23 de abril.
- Urquidi, A. C. y Calabor, M. S. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *EDUTEC, Rev. Electrónica de Tecnología Educativa, vol. 47*. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Urquidi-Calabor.html
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo, nº 9*, Universidad de Extremadura, pp. 83-99.
- Vecino Alegret, F. (1986). *Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Velásquez Argota, J. (1990). Técnicas de simulación en la enseñanza de la Psiquiatría. *Revista Cubana Educación Médica Superior*; vol. 4, nº 1, pp. 89. Recuperado de: scielo.sld.cu/scielo.
- Vigo Cuza, P. (2008). *Estrategia para el uso de la Simulación en la práctica docente de la asignatura Morfofisiopatología Humana I. Programa Nacional de Formación en Medicina Integral Comunitaria*. Tesis de Maestría, Valencia, Carabobo, República Bolivariana de Venezuela.
- Vigotsky, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Vigotsky, L. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 85, España.
- Vigotsky, L. (1997). *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- Vilchez González, N. M. (2007). *Enseñanza de la Geometría con utilización de recursos multimedia. Aplicación a la primera etapa de educación básica*. Universidad Rovira I Virgili.
- Wolfe, J. y Gary, R. (1975). The Case Approach versus Gaming in the Teaching of Business Policy: an experimental evaluation. *Journal of Business*, vol.48, nº 3.
- Zabalza, Beraza M. A. (2005). *Didáctica Universitaria*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero. Recuperado de: saladeaulainterativa.pro.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id

ANEXOS

Anexo 1: Plan de acciones del primer ciclo del proceso investigativo

Fecha	Acciones	Métodos y técnicas	Resultados deseados
enero-septiembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar fuentes de información sobre la temática investigada Participa: investigadora Responsable: investigadora - Analizar documentos normativos de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura Participa: investigadora Responsable: investigadora - Determinar las principales reflexiones sobre la problemática investigada derivadas de las fuentes de información Participa: investigadora Responsable: investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico-lógico • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo • Enfoque de sistema • Método del tránsito de lo abstracto a lo concreto • Modelación • Análisis de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención de información sobre la temática investigada ✓ Determinación de los fundamentos de una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ✓ Determinación de categorías y subcategorías ✓ Derivación de nuevas acciones para la solución de situaciones emanadas de la reflexión teórica

Anexo 2: Categorías y subcategorías

Categoría 1. La dinámica de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura
Subcategorías
1.1 Correspondencia de la simulación con los principios didácticos del proceso 1.2 Relación de la simulación con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje 1.3 Compatibilidad de la simulación con el sistema de métodos de la clasificación binaria 1.4. Estructura y funcionamiento de la simulación como procedimiento
Categoría 2. La preparación y disposición de estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura en relación con la simulación como procedimiento
Subcategorías
2.1 Conocimientos teórico-metodológicos sobre la simulación 2.2 Experiencias con la simulación 2.3 Valoración acerca de la simulación

Anexo 3: Plan de acciones del segundo ciclo del proceso investigativo

Fecha	Acciones	Métodos y técnicas	Resultados deseados
septiembre 2014-enero 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar documentos normativos de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora - Determinar las regularidades de la problemática investigada derivadas de las fuentes de información Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención de información sobre la temática investigada ✓ Identificación de las regularidades que presenta el uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura
febrero-marzo 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Observar clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS Participan: profesoras y estudiantes de la muestra e investigadora Responsable: investigadora - Entrevistar a profesoras y estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS Participan: profesoras y estudiantes de la muestra e investigadora Responsable: investigadora - Registrar, analizar, triangular la información y elaborar regularidades Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevista en profundidad • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo • Triangulación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención de información acerca del estado de la situación problemática ✓ Descripción de las categorías y subcategorías en su estado natural ✓ Identificación de las regularidades que presenta el uso de la simulación como procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ✓ Derivación de nuevas acciones para la solución de situaciones emanadas del estudio exploratorio

Anexo 3b: Registro de observación participante

Objetivo: Identificar las regularidades del uso de la simulación como procedimiento en las clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES:	Facultad:	Fecha:	Curso escolar:
Carrera:	Tipo de curso:	Año académico:	Matrícula:
DATOS DEL PROFESOR			
Títulos que posee:		Categoría docente:	
Años de experiencia: docencia universitaria____ docencia de la disciplina____			
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo:	FOD:	Asignatura:	Asistencia: %
Tema:			
Asunto de la clase:			
Objetivo:			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
<ul style="list-style-type: none">• Dinámica de la simulación en la clase• Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras para el uso de la simulación			
Observador:		Autorizado por:	
ANECDOTARIO / SÍMBOLOS:			
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS:			

Anexo 3c: Ejemplos de registros de clases observadas en el segundo ciclo

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: febrero/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA PROFESORA			
Títulos que posee: -Lic. en Educación, Español-Literatura -MSc. en Ciencias de la Educación			Categoría docente: -Prof. Auxiliar
Años de experiencia: docencia universitaria <u>9</u> docencia de la disciplina <u>9</u>			
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo:7:50 AM -9:25 AM	FOD: Clase práctica	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza de la construcción de textos como componente funcional de la asignatura Español-Literatura en la escuela media".			
Asunto: "El diseño de actividades docentes para la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos como componente funcional priorizado".			
Objetivo: Diseñar actividades de la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos para el desarrollo de habilidades profesionales en la planificación.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de la simulación en la clase • Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras para el uso de la simulación 			
Observadora: Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		Autorizado por: Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
ANECDOTARIO / SÍMBOLOS: () acotaciones			
<p>En la fase organizativa de la clase, la profesora saluda a los estudiantes (es la primera clase de la mañana). Realiza el control de la asistencia con el respectivo trabajo preventivo, así como el aseguramiento de las condiciones de organización e higiene escolar. Como método de la clase utilizará el trabajo independiente heurístico con los siguientes procedimientos: la lectura expresiva y comentada, las preguntas y respuestas, la exposición y el debate. Se apoyará también en el trabajo en equipos y en la técnica participativa "Lluvia de ideas". Los medios de enseñanza-aprendizaje son: el pizarrón, textos de la bibliografía básica y complementaria de la disciplina, una tableta electrónica, diccionarios y documentos normativos de la asignatura Español-Literatura para el séptimo grado.</p> <p>Para iniciar invita a los estudiantes a escuchar algunos criterios del investigador Daniel Cassany (de quien comenta sus datos biográficos) relacionados con la construcción de textos. La profesora lee los criterios para que los estudiantes comenten las ideas expresadas por el investigador. Luego realiza preguntas en torno a relacionar dichos criterios con la futura labor profesional de los estudiantes. A partir de sus respuestas e ideas complementarias, presenta la temática, la escribe en el pizarrón y orienta el objetivo de la clase. A continuación presenta la bibliografía básica y recuerda los principios metodológicos del tratamiento de la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos, para lo cual se apoya en la autopreparación de los estudiantes, mediante preguntas. Asegurado el nivel de partida, la profesora ofrece la base orientadora de la actividad. Orienta la guía de la clase práctica que en esencia solicita a los estudiantes el diseño de actividades para la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos. Divide el grupo en tres equipos y les entrega las guías en formato impreso. La profesora lee la guía e inicia el trabajo en equipos. Para responder la guía los estudiantes transitan por dos momentos: primero el trabajo en equipos donde diseñan las actividades, luego la exposición de las propuestas para su valoración y enriquecimiento.</p> <p>En el segundo momento son expuestas las tres actividades diseñadas. Estas fueron: "Amistad: divino tesoro", "Trinidad de Cuba" y "Nuestro Martí", temas sobre los cuales tratará la orientación hacia la construcción de textos. Mientras algunos exponen, la profesora y los demás estudiantes escuchan atentamente. Cada actividad es valorada por los estudiantes y la profesora, quienes ofrecen sugerencias a fin de perfeccionarlas. Son evaluadas las exposiciones e intervenciones de los estudiantes. La profesora evalúa las habilidades comunicativas y profesionales de los estudiantes, la calidad del estudio independiente. Las calificaciones se proporcionan de acuerdo a lo establecido para el nivel educacional y se dan a conocer los logros y deficiencias. Al concluir la clase, la profesora indaga sobre la utilidad de la actividad práctica realizada para el futuro desempeño profesional y sobre la importancia de la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos. Orienta el estudio independiente mediante la lectura de una guía ubicada en el aula virtual de la disciplina y se despide de los estudiantes.</p>			

NOTAS DE CAMPO

La participación de los estudiantes en la etapa introductoria de la clase es activa pero no espontánea. La profesora tiene que hacer preguntas directas. En momentos, acude a la rememoración de las vivencias de los estudiantes en las prácticas laborales para que puedan identificar los principales problemas metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos. Se aprecia disposición e independencia en los estudiantes para responder las preguntas relacionadas con experiencias personales. A los estudiantes les place recordar sus vivencias.

La profesora insiste en la importancia del aula virtual de la disciplina y de los documentos normativos de la asignatura Español-Literatura en el nivel medio para la autopreparación de los estudiantes durante el estudio independiente. Los estudiantes demuestran autopreparación y cuentan con recursos tecnológicos personales para el trabajo en el aula (computadoras portátiles, teléfonos con sistema androide). Les gusta utilizarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque no se declara, la guía de la clase práctica propone una simulación para el desarrollo de habilidades profesionales en el diseño de actividades de orientación hacia la construcción de textos. Orienta a la solución de una tarea integradora relacionada con el problema profesional de diseñar actividades para la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos que conduce al vínculo de la teoría con la práctica y eleva la capacidad de resolver problemas prácticos. También ubica a los estudiantes ante situaciones comunicativas vinculadas a la profesión como: la construcción de textos modelos, la lectura modelo, la escritura en el pizarrón con correcta caligrafía y ortografía. Sin embargo desde la orientación se aprecia la insuficiente preparación de la profesora y los estudiantes para acometer con éxito la simulación.

La orientación de la guía de la clase práctica no fue precisa en cuanto a la planificación del trabajo en equipo, solo se limitó a la comprensión de la tarea propuesta y a la división de los equipos. No fueron orientadas las funciones de los miembros del equipo ni el trabajo colaborativo en la ejecución de la simulación. Algunas mesas, sillas del aula son agrupadas para el trabajo en tres equipos pero no se aprecia la necesaria organización y ambientación del aula para la simulación. Algunos estudiantes están sentados incómodos, medio torcidos, no todos se ven las caras para la comunicación entre ellos, no tienen lugares preparados para colocar los materiales a utilizar a pesar de que se aprecia que tanto los estudiantes como la profesora previeron los recursos que necesitaban para la simulación.

Antes de iniciar la ejecución de la simulación mediante el trabajo en equipos, se debió demostrar por la profesora o a través de otro recurso los procedimientos para el diseño de actividades de orientación hacia la construcción de textos, ya sea en la propia clase o como estudio independiente, para lograr luego más independencia y autonomía en los estudiantes. No se aprovechan los recursos tecnológicos que tienen los estudiantes en este sentido.

Durante la ejecución de la simulación la profesora ofrece constantemente atención diferenciada a los equipos de trabajo. Su comunicación es asertiva y domina el diagnóstico de los estudiantes. Existe mucha dependencia de los estudiantes, constantemente llaman a la profesora para consultar dudas, para sentir que lo que hacen está bien o para que les ofrezca sugerencias sobre qué hacer. En momentos de la ejecución los estudiantes pierden la motivación, se distraen, conversan de otros temas. Los estudiantes trabajan más de forma independiente que en colectivo. Solamente el equipo uno logra más intercambio y cooperación. Hay líderes naturales en los equipos pero no son aprovechados intencionalmente para la mejor organización del trabajo colaborativo. Entre los estudiantes hay buenas relaciones interpersonales (se prestan los materiales, se ayudan mutuamente de forma espontánea).

En la etapa de control de la simulación para la presentación de las actividades los estudiantes se apoyan en medios de enseñanza-aprendizaje (tarjetas con frases, libros, fotos, plegables, medios audiovisuales en formato digital) así como en la lectura modelo, la ejemplificación de textos modelos y la escritura en el pizarrón. Los estudiantes son creativos, se aprecia que les gusta ese tipo de simulación. Exponen adecuadamente las actividades pero cuando tienen que valorar las propuestas de los demás la participación se vuelve dependiente de las preguntas de la profesora. Aunque ofrecen otras vías para enriquecer las propuestas no logran señalar las verdaderas limitaciones de las actividades diseñadas. Estas son señaladas y complementadas por la profesora. Los estudiantes dominan las normas de conducta para el debate (hablan con adecuados tonos de voz, discuten mesuradamente, se entienden, se escuchan, se respetan sus criterios, se critican y autocritican con respeto).

La profesora evalúa las habilidades profesionales y comunicativas bajo los criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación pero no se valora la efectividad del trabajo en equipos. En las conclusiones se aprecia independencia en los estudiantes al comentar sobre la utilidad de la actividad práctica y la importancia de la etapa de orientación en la enseñanza de la construcción de textos. Los estudiantes manifiestan que este tipo de actividad práctica es muy útil para el desarrollo de sus habilidades profesionales, demuestran disposición ante este procedimiento y ante las tareas relacionadas con el futuro desempeño profesional.

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: febrero/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA PROFESORA			
Títulos que posee: -Lic. en Educación, Español-Literatura -MSc. en Ciencias de la Educación			Categoría docente: -Prof. Auxiliar
Años de experiencia: docencia universitaria <u>9</u> docencia de la disciplina <u>9</u>			
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 7:50 AM -9:25 AM	FOD: Conferencia	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza de la literatura en la escuela media".			
Asunto: "La enseñanza de la literatura en la escuela media: su importancia en la formación de los adolescentes y jóvenes".			
Objetivo: Caracterizar la enseñanza de la literatura en la escuela media para la comprensión de sus principios metodológicos y de su importancia en la formación de adolescentes y jóvenes.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de la simulación en la clase • Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras para el uso de la simulación 			
<u>Observadora:</u> Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		<u>Autorizado por:</u> Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
ANECDOTARIO / SÍMBOLOS: () acotaciones			
<p>En la fase organizativa de la clase la profesora saluda a los estudiantes (es la primera clase de la mañana), controla la asistencia con el respectivo trabajo preventivo y asegura las condiciones de higiene escolar. El método a emplear es la exposición heurística. Como procedimientos usará: la lectura modelo y comentada, las preguntas y respuestas, la observación, la declamación, la exposición, la definición y la ejemplificación. También se apoyará en la promoción de la lectura y en la técnica participativa "Lluvia de ideas". Los medios de enseñanza-aprendizaje son: el pizarrón, tarjetas con citas, computadora portátil, presentación electrónica sobre el asunto, una grabación en video, una tableta electrónica, diccionarios, libros de la bibliografía básica y complementaria de la disciplina, obras literarias y documentos normativos de la asignatura Español-Literatura en la escuela media.</p> <p>Para iniciar la conferencia la profesora invita a los estudiantes a buscar las tarjetas escondidas en sus puestos de trabajo que contienen citas de diferentes autores relacionadas con la importancia de los libros y la lectura. Luego de encontrarlas pide a los estudiantes que voluntariamente lean las citas y al concluir sus lecturas, lee otras ideas al respecto del escritor Jorge Luis Borges (de quien comenta datos biográficos). Tras la comprensión de dichas ideas, la profesora relaciona el contenido de las citas con el asunto de la conferencia, orienta su objetivo y presenta la bibliografía.</p> <p>A seguidas pregunta sobre la importancia de la enseñanza de la literatura en la formación de los adolescentes y jóvenes e indaga acerca de su estado en la escuela cubana actual. Pide a los estudiantes que cuenten sus experiencias como lectores y sus vivencias ante la lectura de obras literarias. Además solicita que recuerden cómo les gustaba a ellos que sus profesores de Español-Literatura le orientaran la lectura de una obra literaria. Los estudiantes ejemplifican y la profesora enriquece los ejemplos con algunas sugerencias de la autora Camila Henríquez Ureña, contenidas en una presentación electrónica. La profesora insiste en la importancia de la adecuada orientación de la lectura para lograr el propósito fundamental de la enseñanza de la literatura en la escuela media y la necesidad de que el profesor de Español-Literatura sea un constante promotor de lectura. Para que los estudiantes comprendan la labor profesional en este sentido proyecta un breve video que contiene fragmentos de una tertulia literaria en homenaje al escritor Raúl Ferrer realizada por el profesor espiritano y promotor de lectura Ramón Luis Herrera. Comenta brevemente el contenido del video, rememora algunas vivencias de dicha tertulia y emocionada, declama el poema "La clase", de Raúl Ferrer.</p> <p>A continuación la profesora expone las ideas esenciales del asunto de la conferencia con el apoyo de una presentación electrónica. Durante la exposición, retoma la definición del término literatura a partir del trabajo con diccionarios y otras fuentes bibliográficas, así como ofrece los principios metodológicos para la enseñanza de la literatura en la escuela media. Como apoyo a las ideas expuestas realiza preguntas a los estudiantes, ejemplifica con objetivos y contenidos de la literatura en la escuela media, ejemplifica posibles problemas profesionales a los cuales se enfrentarán, expone vivencias, experiencias, lee fragmentos de obras literarias, promociona la lectura de libros, presenta citas de diferentes autores para que los estudiantes las analicen y ofrezcan sus criterios.</p> <p>La evaluación es realizada durante toda la clase de forma oral mediante preguntas de control y comprobación del objetivo. Para concluir la clase la profesora pregunta sobre lo que aprendieron en la conferencia, solicita que caractericen brevemente la enseñanza de la literatura en la escuela media e indaga para qué les sirvió conocer</p>			

sus principios metodológicos como futuros profesores de Español-Literatura. A partir de las respuestas de los estudiantes, ofrece sus conclusiones y evalúa la preparación individual e intervenciones de los estudiantes. La calificación la proporciona de acuerdo a lo establecido para el nivel educacional, da a conocer los logros y deficiencias. Al finalizar, facilita la presentación electrónica de la conferencia a los estudiantes, orienta la guía del seminario a desarrollar en la próxima clase ubicada en el aula virtual de la disciplina y se despide de los estudiantes.

NOTAS DE CAMPO

Los estudiantes evidencian habilidades para la lectura modelo y evidencian voluntariedad para leer las citas. Manifiestan el placer que sienten al hacerlo y la disposición ante las actividades que exijan demostrar habilidades profesionales. La creatividad de la profesora logró sorprenderlos con la iniciativa de las "citas escondidas".

En el momento de la comprensión de las citas se manifestó la participación activa de los estudiantes pero dependiente de las preguntas dirigidas de la profesora, en cambio se mostraron independientes cuando se les preguntaron temas polémicos donde tenían que opinar, recurrir a sus experiencias y vivencias. Se aprecia la creatividad y el placer que sienten los estudiantes ante las actividades que conduzcan a buscar soluciones a posibles problemas profesionales.

Sin ser planificado, pues la simulación no se reconoció en ningún momento dentro de los procedimientos de la conferencia, se orienta una simulación de la labor de promoción de la lectura correspondiente al profesor de Español-Literatura, con el apoyo de un material audiovisual que ofrecía a los estudiantes un modelo al respecto. Sin embargo se constata la falta de preparación de la profesora y los estudiantes para el uso de la simulación.

No transitan las etapas del procedimiento ni aprovechan las potencialidades de la simulación para la apropiación de conocimientos, la comprensión y la demostración de procedimientos específicos de la profesión.

A pesar de que los estudiantes manifestaron motivación y atención ante el medio audiovisual no fueron orientados los focos de observación ni la discusión o debate del mismo. Tampoco se orienta la modelación de esta labor promocional por parte del estudiante teniendo en cuenta el referente observado.

Aunque la profesora logra el vínculo de la teoría y la práctica a través de los procedimientos utilizados en la exposición heurística, entre los principios metodológicos de la enseñanza de la literatura algunos requerían de la simulación para la mejor comprensión por parte de los estudiantes a fin de que asumieran modelos adecuados en contraste con las incorrectas prácticas que pudieran observar en la práctica laboral, procedimiento que pudo ser orientado por la profesora como parte del estudio independiente o en la propia clase, mediante el uso del aula virtual o el aprovechamiento de los recursos tecnológicos de los estudiantes.

Entre la profesora, los estudiantes y el grupo en general se evidencian relaciones empáticas que favorecen la comunicación y el clima psicológico favorable. Los estudiantes se mantuvieron atentos en toda la clase y se observó cómo disfrutaban las lecturas modelos de la profesora. También se constató que los estudiantes están acostumbrados a trabajar con materiales en formato digital y les gusta usar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La profesora manifestó el dominio del diagnóstico del grupo y la atención diferenciada mediante la evaluación durante toda la clase a través de preguntas de control y comprobación del objetivo propuesto.

En las conclusiones se vuelve a constatar la disposición de los estudiantes ante preguntas relacionadas con su futuro desempeño profesional. También los estudiantes manifestaron su interés por realizar actividades donde lleven a la práctica lo aprendido para comprenderlo mejor, así como la necesidad de observar buenas prácticas en tal sentido.

El aula virtual en esta clase también es utilizada solamente como repositorio de información.

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: febrero/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA PROFESORA			
Títulos que posee: -Lic. en Educación, Español-Literatura -MSc. en Ciencias de la Educación			Categoría docente: -Prof. Auxiliar
Años de experiencia: docencia universitaria <u>9</u> docencia de la disciplina <u>9</u>			
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo:9:35AM -11:10 AM	FOD: Seminario	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza de la literatura en la escuela media".			
Asunto: "La enseñanza de la literatura en la escuela media: objetivos y contenidos".			
Objetivo: Explicar los objetivos y contenidos la enseñanza de la literatura en la escuela media para el dominio de su sistema de conocimientos, habilidades, capacidades, convicciones y valores en la formación de adolescentes y jóvenes.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de la simulación en la clase • Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras para el uso de la simulación 			
<u>Observadora:</u> Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		<u>Autorizado por:</u> Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
ANECDOTARIO / SÍMBOLOS: () acotaciones			
<p>Para la fase organizativa de la clase la profesora realiza el control de la asistencia, su trabajo preventivo, así como el aseguramiento de las condiciones de higiene escolar y organización requeridos por el tipo de seminario a desarrollar. El método a utilizar es el trabajo independiente investigativo.</p> <p>Como procedimientos se emplean: las preguntas y respuestas, la exposición, la lectura comentada y el debate. Los medios de enseñanza-aprendizaje son: el pizarrón, tarjetas con preguntas del seminario, una computadora portátil, una tableta electrónica, libros de la bibliografía básica y complementaria de la disciplina, obras literarias y documentos normativos de la asignatura Español-Literatura para la escuela media.</p> <p>El tipo de seminario a desarrollar es de preguntas y respuestas. La profesora comienza recordando la tipología del seminario y sus exigencias metodológicas (la forma de organización, la distribución del tiempo, los tipos de preguntas, los requisitos a respetar a la hora de responder, el uso de recursos de apoyo en las repuestas, la forma y parámetros de evaluación).</p> <p>Luego presenta el asunto del seminario y orienta su objetivo. En una cajita coloca las tarjetas que contienen las preguntas del seminario, organiza el grupo en forma de semicírculo para propiciar de manera más amena y agradable el intercambio de preguntas y respuestas.</p> <p>Ubica además al frente del grupo la computadora para la proyección de recursos de apoyo en las respuestas. Además puso la tableta electrónica a disposición de los estudiantes que la necesitaran.</p> <p>Las tarjetas son seleccionadas al azar por los estudiantes. Dichas tarjetas están enumeradas lo que permite a la profesora organizar la participación de los estudiantes en el seminario. La profesora propone además que los estudiantes también hagan preguntas y reflexiones adicionales relacionadas con el asunto del seminario.</p> <p>En su condición de moderadora inicia el desarrollo del seminario según la distribución realizada. Para ello recuerda las orientaciones del estudio independiente que debieron haber cumplido e invita a comenzar según la organización prevista la ronda de respuestas e intervenciones del seminario.</p> <p>Los estudiantes responden las preguntas de forma individual a partir de sus autopreparaciones, escuchan atentamente a los demás, comentan, valoran, complementan las respuestas, hacen nuevas preguntas, reflexionan, sugieren, se autoevalúan y evalúan a sus compañeros.</p> <p>Durante el desarrollo del seminario los estudiantes apoyaron sus respuestas en materiales auxiliares y medios de enseñanza-aprendizaje elaborados al efecto desde el estudio independiente (artículos digitales e impresos, libros y medios audiovisuales e informáticos).</p> <p>La profesora evaluó la autopreparación, las respuestas a las preguntas del seminario, las intervenciones y las habilidades comunicativas de los estudiantes. La calificación se proporciona de acuerdo a lo establecido para el nivel educacional y se dan a conocer los logros y deficiencias.</p> <p>En las conclusiones de la clase la profesora pregunta sobre la utilidad del seminario realizado para la autopreparación como futuros profesionales y acerca de cómo se sintieron en el desarrollo de la actividad. Insistió en saber qué limitaciones tuvieron para la autopreparación y qué recomendarían para otros seminarios. Al finalizar la profesora orienta el estudio independiente ubicado en el aula virtual de la disciplina y se despidió de los estudiantes.</p>			

NOTAS DE CAMPO

A pesar de que los estudiantes fueron sorprendidos por la opción de seleccionar las tarjetas al azar, no mostraron preocupación ante las preguntas seleccionadas. Manifestaron confianza en el estudio independiente realizado.

El cambio en la organización del aula motivó mucho a los estudiantes, quienes mostraron entusiasmo ante la organización semicircular del seminario.

Los estudiantes dominan las reglas para el desarrollo de este tipo de seminario. Se evidencia que hacen esta actividad frecuentemente.

Se constató que semejante a las clases anteriores, algunas preguntas del seminario sitúan a los estudiantes ante la simulación para el desarrollo de habilidades profesionales en función de solucionar problemas profesionales como dosificar y diseñar sistemas de clases de literatura.

Otra vez, la evidente falta de preparación de las profesoras y estudiantes no permitió transitar exitosamente las etapas de la simulación y aprovechar al máximo las potencialidades del procedimiento.

La orientación de esta simulación se realizó desde el estudio independiente pero careció de precisión en las acciones a desarrollar por los estudiantes en la planificación del trabajo para la simulación, que en esta ocasión fue de forma individual. Tampoco fueron ofrecidos a los estudiantes materiales u otras vías que demostraran modelos a seguir y ofrecieran herramientas necesarias para la solución de dichos problemas profesionales.

La etapa de ejecución de la simulación sucedió con antelación como parte del estudio independiente. No se previeron las condiciones desde el aula virtual o mediante otras vías para la tutoría y control por parte de la profesora.

Para las respuestas a las preguntas del seminario los estudiantes se apoyaron en medios de enseñanza-aprendizaje (libros, mapas, láminas y medios audiovisuales en formato digital) y en presentaciones electrónicas. Aunque son muy creativos presentaron muchas limitaciones en los resultados de la simulación. Manifiestan dificultades al diseñar sistemas de clases.

La profesora constantemente ofreció niveles de ayuda a los estudiantes durante sus intervenciones para lograr mayor calidad en las respuestas. Algunos estudiantes se destacan en el grupo, participan constantemente, intervienen para enriquecer las respuestas de los demás.

Los estudiantes son muy activos, la profesora tuvo que llamarles la atención en algunas ocasiones. A veces algunos no estaban escuchando a sus compañeros.

Aunque los estudiantes lograron autoevaluar y evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas y profesionales, incluso llegaron a exponer logros y deficiencias, todavía no logran señalar las limitaciones de las respuestas de sus compañeros, en este sentido son muy dependientes de la profesora.

Al responder sobre la utilidad del seminario realizado los estudiantes reconocen como las preguntas más interesantes aquellas relacionadas con la futura actividad profesional y en cuanto a las limitaciones para la autopreparación expresaron la necesidad de modelos o vías que les permitan observar cómo se diseña un sistema de clases o cómo se dosifica, para entender mejor y tener un referente. Fueron interesantes las reflexiones de los estudiantes sobre las vivencias en el diseño de sistemas de clases.

Anexo 3d: Guion de entrevistas en profundidad

Objetivo: Constatar valoraciones, opiniones, experiencias y conocimientos de estudiantes y profesoras de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS sobre la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura.

Guion de la entrevista en profundidad	
<u>TEMA</u> Preparación y disposición de estudiantes y profesoras en relación con la simulación como procedimiento	
<u>SUBTEMAS</u>	
<ul style="list-style-type: none">✓ Conocimientos teórico-metodológicos sobre la simulación✓ Experiencias con la simulación✓ Valoración acerca de la simulación	
REGISTRO DE INFORMACIÓN	
Fecha:	Hora:
Lugar:	Objetivo:
Entrevistador:	Entrevistados:
Criterios significativos:	
Investigador:	Autorizado por:

Anexo 4. Plan de acciones del tercer ciclo del proceso investigativo

Fecha	Acciones	Métodos y técnicas	Resultados deseados
marzo-abril 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades metodológicas para la preparación de las profesoras que introducirán la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura Participan: profesoras de la muestra e investigadora Responsable: investigadora - Diseñar propuestas de simulación para la introducción del procedimiento en las clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS - Participan: profesoras de la muestra, informantes claves e investigadora Responsable: investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo • Modelación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparación de las profesoras para la introducción de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ✓ Análisis y determinación de las regularidades de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ✓ Propuestas de simulación para las clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura
abril-septiembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Observar clases de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura con la simulación como procedimiento Participan: profesoras y estudiantes de la muestra e investigadora Responsable: investigadora - Entrevistar a profesoras y estudiantes Participan: profesoras y estudiantes de la muestra e investigadora Responsable: investigadora - Registrar, analizar, triangular la información y elaborar regularidades. Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevista en profundidad • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo • Triangulación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis y determinación de las regularidades de la simulación como procedimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura ✓ Derivación de nuevas acciones para la construcción de la concepción teórica de la simulación como procedimiento que perfeccione el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura

Anexo 4a: Ejemplos de registros de clases observadas en el tercer ciclo

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: Abril/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 1:05 PM-2:40 PM	FOD: Seminario	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media".			
Asunto: "Formas y tipos de lectura que se deben practicar en la escuela".			
Objetivo: Demostrar las formas y tipos de lectura a practicar en la escuela para el desarrollo de la habilidad comunicativa "leer", en contextos profesionales.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
-Dinámica de la simulación en la clase		-Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras	
<u>Observadora:</u> Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		<u>Autorizado por:</u> Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS: () acotaciones / (...) tiempo intermedio			
<p>En la planificación de la simulación fue preciso que la profesora realizara una sesión de trabajo con la tutora de la escuela seleccionada para asegurar las condiciones necesarias. Durante esta sesión se determinó el grupo de estudiantes y el local a utilizar, el horario para la ejecución y control de la simulación en la escuela, los horarios de trabajo con la tutora, así como se indagaron los aspectos de la asignatura y el diagnóstico del grupo a tener en cuenta para el diseño de la situación comunicativa que sería orientada. La situación comunicativa diseñada relata el estado desfavorable de las habilidades y necesidades lectoras de los estudiantes del grupo uno de décimo grado del Instituto Preuniversitario Urbano "Honorato del Castillo Cancio" y orienta hacia el diseño de una actividad de promoción de lectura, con diferentes tipos de lectura como agente motivador. Esta simulación está asociada al método de trabajo independiente investigativo. (...)</p> <p>Desde la orientación se aprecia la disposición de los estudiantes. Les gusta este tipo de experiencias en la escuela. La simulación es orientada desde la primera clase del tema para que los estudiantes puedan autoprepararse (como parte de un seminario). La profesora precisó qué harían para la planificación de la tarea a simular, quién los acompañaría como tutora, cómo lo harían y qué necesitan para hacerlo. También propone a los estudiantes la grabación en video de la ejecución del procedimiento a fin de tener referentes para su control. Como la planificación del trabajo sería en colectivo, desde la orientación la profesora conformó un equipo y distribuyó las funciones de sus miembros de acuerdo al diagnóstico de los estudiantes (quiénes conducirían la actividad a simular y su diseño, quiénes establecerían los contactos con la tutora y quiénes ambientarían el local asignado). Para la planificación del trabajo en el equipo se ofreció autonomía a los estudiantes en la toma de decisiones. (...)</p> <p>En la ejecución los estudiantes son muy creativos. Estaban nerviosos al principio, luego se mostraron seguros y disfrutaron el momento. El tema de la actividad diseñada fue "Literatura en tiempos de Internet". Con el método recomendativo orientaron la lectura de textos literarios en la Web. Realizaron lecturas modelos, dramatizadas, corales y comentadas. Demostraron autopreparación y habilidades lectoras. Además compartieron medios como: plegables, CD con textos literarios, presentaciones electrónicas, videos promocionales, pancartas, marcadores y tarjetas con citas, así como ambientaron de manera creativa el lugar. Demostraron habilidades para el trabajo con medios tecnológicos (tabletas electrónicas, computadoras portátiles, teléfonos inteligentes y proyector digital). El auditorio estuvo atento, incluso otros profesores del centro se sumaron espontáneamente. Fueron realizadas numerosas preguntas a los estudiantes, quienes respondieron correctamente. Ante algunas titubearon, con la mirada buscaron apoyo en la profesora, en la tutora o en sus compañeros pero lograron dar respuestas acertadas. En sentido general, ejecutaron la simulación con calidad, mostraron unión y colaboración como equipo de trabajo. Todos conocían sus funciones y cooperaban. El auditorio manifestó satisfacción, incluso solicitó repetir la actividad en otros espacios y con nuevas propuestas. La profesora estuvo todo el tiempo ofreciendo niveles de ayuda, asesorando, grabando y tomando notas. El tiempo de ejecución fue de 45 minutos.</p> <p>Para el control, la profesora, la tutora y los estudiantes, permanecieron sentados en círculo. Los estudiantes manifestaron alegría por los resultados. Observaron momentos de la grabación sugeridos por la profesora y valoraron la calidad de la actividad y las lecturas. Contaron las experiencias durante el proceso, los momentos tensos y los placenteros. Rieron ante las vivencias de los momentos de confusión, autoevaluaron sus habilidades y recomendaron mejoras. Aunque los estudiantes agradecen la labor de tutoría, la tutora reconoció no estar totalmente preparada para la tarea. Tanto la profesora como la tutora valoraron de positiva la preparación de los estudiantes y los intercambios de trabajo. Elogiaron la responsabilidad ante las tareas y la creatividad. También evaluaron las habilidades lectoras y dieron sugerencias para perfeccionar la actividad simulada.</p>			

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: Abril/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 7:50 AM-9:25 AM	FOD: Clase práctica	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza normativa en la escuela media".			
Asunto: "La clase de ortografía en la escuela media".			
Objetivo: Demostrar cómo se dirige una clase de ortografía en la escuela media para el desarrollo de habilidades en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
-Dinámica de la simulación en la clase		-Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras	
<u>Observadora:</u> Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		<u>Autorizado por:</u> Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS: () acotaciones / (...) tiempo intermedio			
<p>La simulación planificada orienta a la demostración de la dirección de una clase de ortografía (acentuación), su observación y debate. Está asociada al método de trabajo independiente investigativo. En su planificación fue necesario seleccionar adecuadamente, según el diagnóstico, la estudiante que realizaría la demostración, así como prever el nivel de complejidad de la tarea a simular. Fueron previstas además la organización y ambientación del aula para simular el contexto profesional real de un aula de Español-Literatura en la escuela media y ubicar posiciones estratégicas para la observación. También se coordinó la labor de tutoría para dicha estudiante, por parte la profesora de la asignatura y de una tutora seleccionada. Se elaboró además la guía de observación a utilizar por los estudiantes. (...)</p> <p>La orientación fue realizada por la profesora con antelación y de manera diferenciada. A una estudiante del grupo se le orientó la función de ponente, con la tarea de demostrar la dirección de la clase, por tanto, la planificación de su trabajo individual estuvo encaminada hacia su autopreparación en tal sentido. En cuanto al resto de los estudiantes, a un grupo se le orientó la función de observadores que debían autoprepararse de forma individual para valorar la demostración y sugerir mejoras, y a otro grupo, se le orientó además la función de estudiantes, sin dejar la condición de observadores (en esta función se ubicaron estudiantes talentosos del grupo que tienen capacidades para desarrollar ambas funciones: participar y observar). La profesora aclaró dudas, estableció desde entonces las normas de comportamiento, facilitó la guía observación y organizó las sesiones de tutoría con la ponente. Esta debía enviarles previamente a los supuestos estudiantes la clase planificada, como parte de la autopreparación. (...)</p> <p>En la ejecución, la profesora recuerda las orientaciones generales de la simulación, ubica a los estudiantes, según el diagnóstico en las posiciones estratégicas de observación y ofrece un tiempo prudencial a la ponente para que su organización. A continuación inicia la demostración. Los observadores atentos toman notas en sus libretas. La ponente inició nerviosa pero se fue relajando en la medida que avanzó la demostración. Se aprecia la creatividad y autopreparación de la ponente. Diseñó medios de enseñanza, usa técnicas participativas, medios audiovisuales, láminas, diccionarios; realiza la lectura modelo de textos. Esta estudiante se comunica muy bien, es muy espontánea. Su comunicación es empática y asertiva. Usa adecuadamente sus gestos y mímicas, se desplaza acertadamente por el aula, matiza su tono de voz para guiar la atención de los observadores. Es un buen modelo de comunicadora y futura maestra, disfruta lo que está haciendo y transmite. Es evidente la contribución del procedimiento al desarrollo de modos de actuación profesional y de habilidades comunicativas vinculadas a la profesión. El grupo en función de estudiantes participó correctamente y apoyó la demostración. Se debió pensar en posibles situaciones que condicionaran la demostración a fin de apreciar qué modos de actuación asume la ponente ante ellas. Esto haría más dinámica, útil e interesante la simulación. La demostración de la estudiante tuvo una duración de 45 minutos.</p> <p>En el control de la simulación se desarrolla un intenso debate a partir de las valoraciones de los observadores. Algunas valoraciones destacan por su profundidad, se aprecia que esos estudiantes están mejor preparados. Como esta simulación requiere una autopreparación consiente de los estudiantes, al ser planificada de forma individual quizás generó la irresponsabilidad de algunos o requería de la tutoría entre ellos. Se debe prever esta autopreparación mediante el trabajo en equipos para verificar si tiene mejores resultados. No obstante a las limitaciones en la preparación de algunos estudiantes el debate fue rico y profundo. Todos ofrecieron sugerencias y se situaron ante situaciones similares. La ponente rememora las vivencias tanto de la etapa de planificación como de ejecución. Confiesa que estaba muy nerviosa pero aun así disfrutó mucho porque le encanta dar clases. Compartir la significación de estas vivencias es importante para la orientación profesional y estimuló en los estudiantes los deseos de vivir experiencias similares. La profesora evaluó junto a los estudiantes las habilidades profesionales y comunicativas. A los estudiantes les gustaría hacer este tipo de simulaciones en contextos profesionales reales.</p>			

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: Mayo/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 7:50 AM-9:25 AM	FOD: Taller	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza normativa en la escuela media".			
Asunto: "Los medios de enseñanza-aprendizaje para la clase de ortografía en la escuela media".			
Objetivo: Diseñar medios de enseñanza-aprendizaje inherentes a la clase de ortografía en la escuela media para el desarrollo de habilidades profesionales en la planificación.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
-Dinámica de la simulación en la clase		-Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras	
Observadora: Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		Autorizado por: Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS: () acotaciones / (...) tiempo intermedio			
<p>En la planificación de la simulación fueron previstos los materiales necesarios para el diseño de los medios (papel en colores, hojas, cartón, cartulina, retazos de madera, colores, plumones, resaltadores, pegatinas, calcomanías, figuras decorativas, acuarela, crayolas, lápices, lapiceros, gomas, tijeras, goma de pegar, precinta, presillas, presilladora, ponchadora, estambre e hilo de coser, reglas, cartabones, semicírculos y compás, textos y revistas relacionadas con temas de ortografía, entre otros). Se elaboró un material audiovisual que modela el subproceso de diseño de medios a usar en las clases de ortografía. También fue previsto la organización del aula para el trabajo en equipos y el almacenamiento de los materiales. Se determinaron espacios para el intercambio en los equipos, el diseño y la exposición de los resultados. Otro aspecto fundamental fue prever que los estudiantes trajeran sus recursos tecnológicos para observar el material audiovisual y ambientar el aula con medios elaborados en cursos anteriores para ofrecer más referentes. La simulación planificada orienta el diseño medios de enseñanza-aprendizaje para la clase de ortografía, relacionados con determinados contenidos, tipos de clase y supuestos diagnósticos. Está asociada al método de trabajo independiente heurístico. En la exposición de los medios los estudiantes deben explicar su diseño, uso y posible repercusión. (...)</p> <p>La profesora orienta la simulación al inicio de la clase, aunque desde el estudio independiente orientó el aseguramiento material del procedimiento. Explicó la tarea a simular, aclaró dudas, estableció las normas de comportamiento y organizó la sesión de trabajo. En esta etapa fue orientada la planificación del trabajo en equipos. Fueron conformados tres equipos, orientadas sus tareas básicas (intercambio de ideas, esbozo del medio, distribución de funciones, selección de materiales y diseño) y elegidos los líderes, quienes distribuirían las funciones en los equipos. Fue ofrecida total autonomía a los equipos para la toma de decisiones.</p> <p>La ejecución inició con la demostración del subproceso de diseño de medios de enseñanza-aprendizaje para las clases de ortografía mediante la proyección de un material audiovisual contentivo de un modelo al respecto. Los estudiantes observan atentamente. A continuación acontece el intercambio de ideas entre los estudiantes y la profesora y la aclaración de dudas. Comprendido el subproceso modelado en el material, comenzó el trabajo en equipos. Los líderes distribuyeron las funciones y establecieron los cronogramas de trabajo para la ejecución de la simulación. Fueron ricos los intercambios en los equipos, aportaron numerosos esbozos, los perfeccionaron y seleccionaron aquellos más adecuados. Es asertiva la comunicación entre los estudiantes, con la profesora; se aprecia el ambiente de cooperación y la atención diferenciada. Existe un incremento considerable en la independencia de los estudiantes, aunque requieren la tutoría de la profesora, dominan sus funciones y son orientados contantemente por los líderes. Es muy dinámica esta simulación, fue importante haber organizado bien el aula, los espacios de trabajo y las normas de comportamiento. Los estudiantes disfrutaron mucho esta simulación. Son muy creativos y les gustan este tipo de experiencias. Aunque algunos tienen menos habilidades para el diseño, hay un ambiente de colaboración muy favorable, se ayudan mutuamente, se enseñan, aprenden enseñando a otros.</p> <p>En el control de la simulación se presentaron tres medios: "Perfil ortográfico", "Fichero ortográfico" y "Hospital ortográfico". Los resultados fueron muy creativos y las exposiciones con calidad. Todos los estudiantes estuvieron atentos a las exposiciones, ofrecieron valiosas valoraciones, sugerencias; rememoraron las vivencias del proceso de diseño y del trabajo en equipos, lo aprendido, los logros y limitaciones. La profesora evaluó las habilidades profesionales y comunicativas de los estudiantes a partir de criterios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Ejemplificó otros usos de los medios y otras formas de elaborarlos. Comentó sobre la importancia de los medios de enseñanza-aprendizaje en las clases de ortografía y su implicación en la motivación de los estudiantes. Los estudiantes manifestaron lo interesante y útil que resulta esta simulación para el futuro desempeño profesional y la importancia de realizarla de forma sistemática, incluso con el empleo de recursos tecnológicos. Además insistieron en lo valioso que fue el material audiovisual como referente.</p>			

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: Mayo/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 7:50 AM -9:25 AM	FOD: Clase práctica	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza normativa en la escuela media".			
Asunto: "Los juegos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la escuela media".			
Objetivo: Diseñar juegos didácticos de ortografía para el desarrollo de habilidades profesionales en la planificación.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
-Dinámica de la simulación en la clase		-Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras	
<u>Observadora:</u> Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		<u>Autorizado por:</u> Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS: () acotaciones / (...) tiempo intermedio			
<p>Como esta simulación usará el aula virtual, requirió determinar en su planificación los recursos informáticos de interacción a utilizar para el trabajo individual y la comunicación en dicho entorno. Fue solicitado al Departamento de Tecnología Educativa de la UNISS crear un chat para el aula virtual, un foro de discusión y una sección para ubicar el material audiovisual de apoyo a la simulación, denominada "Tutoriales". También se elaboró un material audiovisual que modela el subproceso de diseño de juegos didácticos de ortografía. Además requirió coordinar el laboratorio de computación. La simulación planificada orienta el diseño de juegos didácticos de ortografía, relacionados con determinados contenidos y supuestos diagnósticos a partir de la autopreparación de los estudiantes y la comprensión del modelo observado. Está asociada al método de conversión heurística (...)</p> <p>Esta simulación exigió la orientación de un estudio independiente previo sobre algunos temas necesarios para la autopreparación de los estudiantes. Fue orientada al inicio de la clase por la profesora, quien orientó la tarea a simular, las normas y recursos para el trabajo en el aula virtual. Aclaró dudas, explicó el acceso al entorno, los recursos para la comunicación y el recorrido por las sesiones del aula virtual. Demostró cómo acceder, orientó otros recursos a utilizar (Internet, Paint, Word, PowerPoint, correo electrónico), así como la planificación del trabajo individual en el aula virtual (observación del material, intercambio de ideas, diseño del juego didáctico, intercambio del resultado y discusión).</p> <p>La ejecución inició con la demostración del subproceso de diseño de juegos didácticos de ortografía mediante la proyección de un material audiovisual contentivo de un modelo al respecto que los estudiantes observan atentamente. Luego ocurre el intercambio de ideas relacionadas con el material entre los estudiantes y la profesora, mediante el foro de discusión. A seguidas comienza el trabajo individual para el diseño de los juegos didácticos mediante los recursos informáticos preestablecidos. Los estudiantes trabajaron de forma disciplinada y concentrados en la simulación. Estos estudiantes disfrutaron usar medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se aprecia que están acostumbrados a hacerlo y que tienen habilidades en este sentido. La profesora se mueve constantemente por los puestos de trabajo en su rol de control, tutoría y atención diferenciada. Los estudiantes intercambian inquietudes e ideas con sus compañeros y con la profesora, mediante el chat del aula virtual. Los estudiantes tienen habilidades para la comunicación mediante recursos y herramientas tecnológicas. Se motivan ante tareas en entornos virtuales. Aprenden con facilidad a trabajar en el aula virtual y se evidencia el aprovechamiento de sus recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Cuando concluyen el diseño, las propuestas de juegos didácticos son intercambiadas entre los estudiantes por el correo electrónico. Sin embargo, ocurre que algunos juegos didácticos sobrepasan la capacidad del buzón, por tanto los estudiantes se quejan de no poder enviarlas. También algunos estudiantes son muy rápidos y terminaron antes, se distraen y distraen a algunos de sus compañeros. Deben preverse acciones complementarias para los estudiantes más talentosos.</p> <p>El control de esta simulación estaba planificado mediante una discusión virtual, pero debido a las limitaciones tecnológicas para el intercambio de las propuestas y los diferentes ritmos de trabajo de los estudiantes que imposibilitan la valoración de forma individual de todas las propuestas, la profesora decidió cambiar la dinámica. Pide a los estudiantes que expongan sus propuestas para propiciar el debate al respecto. Fueron elaborados juegos didácticos de mesa, sopas de palabras, crucigramas, adivinanzas, acertijos; muy creativos, lúdicos, educativos e instructivos. Atentos a las exposiciones de sus compañeros los estudiantes valoraron los juegos didácticos, recomendaron nuevas propuestas y evaluaron junto a la profesora las habilidades profesionales y comunicativas a partir de criterios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Manifestaron preferencia por este tipo de simulaciones y comentaron la posibilidad de hacerla también en el aula con sus recursos tecnológicos mediante la conexión Wifi. Expresan que aunque es bueno revisar de forma individual las propuestas de sus compañeros, les parece más útil debatirlas en colectivo.</p>			

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: Abril/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 1:05 PM -2:40 PM	FOD: Clase práctica	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "La enseñanza normativa en la escuela media".			
Asunto: "La clase de ortografía en la escuela media".			
Objetivo: Dirigir una clase de ortografía de la escuela media para el desarrollo de habilidades en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos profesionales.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
-Dinámica de la simulación en la clase		-Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras	
Observadora: Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		Autorizado por: Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS: () acotaciones / (...) tiempo intermedio transcurrido			
<p>La simulación planificada orienta a la dirección de una clase de ortografía, su observación y debate. Está asociada al método de trabajo independiente investigativo. En su planificación se eligió, según el diagnóstico y el nivel de complejidad de la simulación, el estudiante que realizaría la dirección del proceso. Fue preciso que la profesora realizara una sesión de trabajo con la tutora de la escuela seleccionada para asegurar las condiciones necesarias. Durante esta sesión se determinó la clase a impartir, el grupo de estudiantes y el local a utilizar, el horario para la ejecución y control de la simulación en la escuela, las posiciones estratégicas para la observación, las sesiones de tutoría, así como fue preparada la tutora para acompañar el procedimiento. Se elaboró además la guía de observación a utilizar por los estudiantes. (...)</p> <p>Esta vez, la orientación también fue realizada por la profesora con antelación y de manera diferenciada. A un estudiante del grupo se le orientó la función de dirigir el proceso, por tanto, la planificación de su trabajo individual estuvo encaminada hacia su autopreparación en tal sentido, conjuntamente con la tutora de la escuela y bajo asesoría de la profesora de la asignatura.</p> <p>Al resto de los estudiantes se les orientó la función de observadores. Debían autoprepararse en equipos para valorar la dirección del proceso y sugerir mejoras. La profesora aclaró dudas, estableció desde entonces las normas de comportamiento, facilitó la guía observación, organizó las sesiones de tutoría con el estudiante y conformó los equipos de trabajo, los cuales gozaron de autonomía para elegir sus líderes y planificar el trabajo de sus miembros en la autopreparación. La clase a observar debía ser previamente enviada a los estudiantes, como parte de la autopreparación (...)</p> <p>En la ejecución, antes de entrar a la clase, la profesora recuerda las orientaciones generales de la simulación, orienta a los estudiantes las posiciones estratégicas de observación. A continuación inicia la dirección de la clase. Los observadores atentos toman notas en sus libretas. En la dirección de la clase el estudiante estará acompañado por la profesora tutora, a fin de ganar confianza y de ayudarlo ante alguna situación que no pueda solucionar. La profesora de la asignatura se suma a los observadores.</p> <p>El estudiante se mostró bastante tranquilo y seguro de su autopreparación, no parecía nervioso. Es muy creativo. Demostró dominio del contenido, del escenario y una comunicación asertiva. La clase fue muy dinámica, con medios de enseñanza, técnicas participativas y juegos didácticos. Es evidente que la contribución del procedimiento al desarrollo de modos de actuación profesional y de habilidades comunicativas vinculadas a la profesión en contextos profesionales es mayor.</p> <p>Los estudiantes se crecen y se autopreparan mejor. Disfrutan al máximo estas experiencias. El grupo que recibió la clase se comportó adecuadamente, no manifestó temor ante los observadores y elogió mucho al profesor en formación. La clase tuvo una duración de 45 minutos.</p> <p>Para el control de la simulación los estudiantes, la tutora y la profesora se trasladan a la cátedra de Español-Literatura. Es desarrollado un intenso debate a partir de las profundas valoraciones de los observadores. Esta vez los estudiantes demostraron mejor autopreparación. Funcionó el trabajo en equipos en este sentido. Fue muy rica la reflexión sobre las vivencias de los estudiantes y la tutora durante el procedimiento. La profesora evaluó junto a los estudiantes las habilidades profesionales y comunicativas, así como se dieron a conocer los logros y limitaciones. Se consideró pertinente contar con el apoyo de una profesora de Español-Literatura experimentada en el nivel de enseñanza y preparada para la labor de tutoría. La organización escolar de la escuela fue esencial, así como el conocimiento de sus principales problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español-Literatura y en el proceso docente educativo en general.</p> <p>Los estudiantes disfrutaban mucho la simulación y la clase de la disciplina cuando la realizan en la microuniversidad. Solicitan repetir sistemáticamente este tipo de simulaciones. Expresan que es uno de los procedimientos que más le aportan desde esta asignatura a su formación profesional.</p>			

Registro de observación			
DATOS GENERALES			
CES: UNISS	Facultad: Humanidades	Fecha: Junio/2015	Curso escolar: 2014-2015
Carrera: Español-Literatura	Tipo de curso: CD	Año académico: 2	Matrícula: 19
DATOS DE LA CLASE			
Tiempo: 7:50 AM -9:25 AM	FOD: Conferencia	Asignatura: DLEL	Asistencia: 100 %
Tema: "El trabajo metodológico del profesor de Español -Literatura".			
Asunto: "Las formas y tipos de trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura".			
Objetivo: Caracterizar el trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura en la escuela media para el dominio de sus formas y tipos en función del perfeccionamiento del proceso pedagógico.			
FOCOS DE OBSERVACIÓN			
-Dinámica de la simulación en la clase		-Preparación y disposición de los estudiantes y profesoras	
<u>Observadora:</u> Yaneisy Triana Cabrera (investigadora)		<u>Autorizado por:</u> Dr. C. Ana Ivis Bonachea Pérez Jefa del Departamento de Español-Literatura	
NOTAS DE CAMPO / SÍMBOLOS: () acotaciones / (...) tiempo intermedio			
<p>Esta simulación tuvo como propósito modelar las formas y tipos de trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura para su comprensión. Está asociada al método de exposición heurística. Requirió la elaboración de un material audiovisual que modelara las formas y tipos de trabajo metodológico, así como sus características y exigencias.</p> <p>También precisó la confección de la guía de observación, la propuesta de ejemplos e ideas para la discusión del modelo y su extrapolación, así como la coordinación con el técnico del laboratorio de computación para disponer del recurso tecnológico (computadora o proyector digital) para la proyección del audiovisual. Fue importante seleccionar correctamente la posición de mayor visibilidad para proyectar el material y lograr la nitidez en la imagen y el sonido del producto, así como la calidad de su contenido y la precisión de su tiempo de duración (...)</p> <p>La simulación fue orientada por la profesora como parte del desarrollo de la conferencia, quien orientó la guía de observación para la planificación del trabajo individual de los estudiantes antes de iniciar la discusión del modelo observado. Aclaró dudas y explicó las acciones a desarrollar en la ejecución y control de la simulación (observación del material y discusión del modelo).</p> <p>La ejecución inició con la observación del material audiovisual. Luego los estudiantes analizaron individualmente el material a partir de las notas tomadas y los focos de la guía de observación. A continuación, comienza la discusión entre los estudiantes y la profesora sobre el material observado a fin de comprobar la comprensión del modelo y caracterizarlo.</p> <p>La profesora constantemente ofrece niveles de ayuda a los estudiantes durante sus intervenciones para lograr una mejor comprensión. Algunos estudiantes se destacan en el grupo, participan constantemente, intervienen para enriquecer las respuestas de los demás. Los estudiantes son muy activos.</p> <p>Para el control de esta simulación la profesora propone ideas y ejemplos a discutir que extrapolan a nuevas situaciones la comprensión del modelo observado a fin de que los estudiantes puedan percibir de forma independiente las características de los tipos y formas del trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura.</p> <p>Los estudiantes discuten, reflexionan, escuchan atentamente a los demás, comentan, valoran, complementan las respuestas, hacen nuevas preguntas, reflexionan, sugieren, se autoevalúan y evalúan a sus compañeros. Atentos a las intervenciones de sus compañeros los estudiantes evalúan junto a la profesora los niveles de comprensión. Manifestaron preferencia por este tipo de simulaciones y comentaron la posibilidad de hacerla también en el aula virtual o con sus recursos tecnológicos mediante la conexión Wifi.</p> <p>Los estudiantes reconocen la utilidad de modelos o vías que les permitan observar el objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura, procesos como el trabajo metodológico que es tan complejo para ellos y que en las escuelas no logran observar prácticas adecuadas al respecto.</p> <p>El uso del material audiovisual fue fundamental para la comprensión del modelo.</p>			

Anexo 5. Plan de acciones del cuarto ciclo del proceso investigativo

Fecha	Acciones	Métodos y técnicas	Resultados deseados
Octubre 2015	<p>- Fundamentar la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora</p> <p>- Modelar gráficamente la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora</p> <p>- Describir los componentes de la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Didáctica de la lengua española y la literatura Participan: informantes claves e investigadora Responsable: investigadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo • Enfoque de sistema • Método del tránsito de lo abstracto a lo concreto • Modelación 	<p>✓ Concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura</p> <p>✓ Derivación de nuevas acciones para la valoración de la concepción teórica construida</p>

Anexo 6: Recomendaciones para implementar las secuencias de las variantes de la tipología de la simulación propuesta

SIMULACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL CON APOYO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS

Debe implementarse en conferencias (asociada a métodos reproductivos o productivos, conversacionales o expositivos/explicativos) que requieren ofrecer modelos de determinados procesos del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura para su comprensión.

Mediante esta simulación pueden modelarse procesos complejos para los estudiantes como: la dinámica de métodos o procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la escuela media, los tipos o formas del trabajo metodológico y las clases que jerarquicen determinado contenido (ortográfico, gramatical, literario) o componente de acuerdo con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Como combina medios tecnológicos, esta simulación es altamente atractiva y facilita el aprendizaje de manera visual, dinámica, activa e interesante. Aunque ofrece ventajas exige requerimientos como: materiales didácticos que modelen la actividad profesional (audiovisuales o multimedia), guías o focos de observación y medios tecnológicos (proyector digital o computadora) para la proyección de los materiales; aspectos a tener en cuenta por parte del profesor en su planificación.

Este tipo de simulación puede ejecutarse en el aula o en el aula virtual. Cuando se ejecuta en el aula es fundamental seleccionar correctamente las posiciones de visibilidad del material, y si su entorno es el aula virtual necesita la planificación del recorrido, la precisión de las herramientas para la comunicación, el trabajo independiente o colectivo y la tutoría por parte del profesor, a emplear en este entorno virtual.

El profesor, al planificar esta simulación, diseña una situación de aprendizaje profesional que conduce al estudiante desde la observación del proceso hacia su discusión y extrapolación. Prevé las condiciones del entorno (aula o aula virtual), la existencia o diseño de los materiales, las guías de observación y los medios tecnológicos para ejecutarla.

La orientación de esta simulación puede realizarse en la propia clase o como parte de la autopreparación del estudiante con el objetivo de sistematizar conocimientos y habilidades, en este caso sigue de igual forma la secuencia propuesta y es necesario enmarcarla en el entorno del aula virtual.

Inicia su ejecución con la reproducción audiovisual o digital del modelo del proceso estudiado. Los estudiantes observan el modelo, planifican el intercambio de ideas y si lo consideran conveniente vuelven a observar. Establecen charlas aclaratorias con el profesor o sus compañeros (cuando la simulación es en el aula virtual la charla se establece a través del chat).

Luego acontece el intercambio sobre el modelo, conducido por el profesor para comprobar la comprensión del proceso. El profesor y los estudiantes intercambian criterios e ideas al respecto. Cuando esta simulación se realiza en el aula virtual los estudiantes trabajan de manera autónoma, intercambiarán mediante charlas virtuales en el foro de discusión y a través de las herramientas informáticas de interacción previstas. El profesor dirige y controla el proceso.

El control de este tipo de simulación se concreta con la extrapolación de los significados comprendidos a nuevas experiencias y contextos de actuación profesional, bajo la dirección del profesor. Para su control el profesor propone ideas y ejemplos a discutir que extrapolan a nuevas situaciones la comprensión del modelo observado a fin de que los estudiantes puedan percibir mejor las características de dicho proceso del objeto de trabajo del profesor de Español-Literatura.

Los estudiantes reflexionan acerca de sus vivencias en el proceso, comentan, valoran, hacen nuevas preguntas; evalúan junto al profesor los niveles de comprensión. Si la simulación se realiza en el aula virtual esta reflexión, extrapolación y evaluación también son efectuadas mediante el foro de discusión.

EJEMPLO

Confección de disfraces para la dramatización en la clase de literatura

Es recomendable esta simulación en las conferencias de la disciplina dedicadas al estudio de métodos de enseñanza-aprendizaje de la literatura para el desarrollo de habilidades o modos de actuación en la planificación de clases de literatura sobre el género dramático.

-Planificación de la simulación

En la planificación de esta simulación se elaboró una situación de aprendizaje profesional que ubicó a los estudiantes ante un modelo del proceso de confección de disfraces para la aplicación del método de la dramatización creadora en la clase de Español-Literatura de la escuela media. La simulación fue enmarcada en el entorno del aula por lo que necesitó la ubicación de un televisor y un DVD para la reproducción del modelo, así como la organización del espacio que garantizara a los estudiantes las posiciones de visibilidad. También requirió el diseño del material audiovisual y la determinación de los focos de observación.

-Orientación de la situación de aprendizaje profesional

La orientación de esta simulación se realizó por la profesora en la propia clase. En este momento fue

orientada la siguiente situación de aprendizaje profesional y se puntualizaron los focos de observación del material audiovisual.

“El método de dramatización creadora se emplea fundamentalmente en el nivel medio superior para las clases de literatura dedicadas al estudio de obras correspondientes al género dramático. Se basa en el empleo de técnicas y procedimientos que permiten al estudiante apreciar las obras de teatro sin circunscribirse exclusivamente a su análisis como texto escrito, sino en función de su puesta en escena. Este método estimula las capacidades creativas, interpretativas y críticas del estudiante y desarrolla en él la condición de espectador crítico de teatro que aplicará en su vida cultural al frecuentar, apreciar y analizar correctamente las obras teatrales.

En la aplicación del método de dramatización creadora es importante la confección de disfraces, actividad necesaria para la puesta en escena de la obra. Como profesor de Español-Literatura te encontrarás ante la situación de confeccionar disfraces útiles para la dramatización de obras literarias o sugerirás ideas al respecto, a tus estudiantes.

Observa el siguiente material que modela cómo hacerlo de forma rápida, creativa y económica. Necesitamos que fijes tu atención en el proceder a seguir para la confección de disfraces y los materiales o recursos a utilizar”.

-Reproducción del modelo y observación

Fue reproducido un material audiovisual titulado: “Cómo confeccionar disfraces para una obra de teatro”, diseñado por el colectivo de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura de la UNISS que modela la confección de disfraces para la dramatización de obras literarias con materiales reciclables, fáciles de encontrar, incluso en los propios hogares. Este material ofrece ideas creativas de disfraces y el procedimiento a seguir para confeccionarlos. El material audiovisual, después, fue ubicado en el aula virtual de la disciplina.

Luego de la observación del material se ofreció un breve tiempo a los estudiantes (5 minutos) para la organización de las ideas a presentar en el intercambio.

-Intercambio sobre el modelo y extrapolación

La profesora condujo el intercambio y la extrapolación del modelo presentado atendiendo a los siguientes aspectos: a) procedimiento para la confección de disfraces, b) materiales o recursos utilizados que podemos encontrar en nuestro entorno, c) ideas más creativas de disfraces, d) ideas útiles para la confección de disfraces en obras como *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare y *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, e) ejemplos de disfraces para las mencionadas obras, f) experiencias vividas al respecto en la vida estudiantil o en la práctica laboral, g) valoración sobre la simulación realizada.

Después de escuchar las ideas, la profesora y los estudiantes conjuntamente evalúan juntos los niveles de comprensión del proceso simulado.

SIMULACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL CON INSTRUMENTAL DE TRABAJO

Se sugiere su uso en las clases prácticas o talleres dedicados al desarrollo de habilidades profesionales como: dosificar, planificar clases, diseñar (sistemas de clases, secuencias didácticas, actividades, tareas docentes, ejercicios, sistemas de preguntas, medios de enseñanza-aprendizaje, estrategias correctivas e instrumentos de evaluación y diagnóstico, actividades metodológicas) asociada a los métodos productivos de trabajo independiente o conversacionales.

Esta simulación puede ejecutarse en el aula o en el aula virtual. Si se ejecuta en el aula requiere instrumental de trabajo como: útiles y material gastable (tijeras, objetos de medición, presilladora, papel, lápices, lapiceros, colores, pegamento, goma y otros), documentos normativos de la asignatura Español-Literatura, textos (enciclopedias y otros) para la autopreparación y recursos tecnológicos para la consulta de información en Internet u observación de modelos. También exige ambientar el aula, organizarla para el trabajo en equipo y el almacenamiento de los materiales.

Cuando se ejecuta en el aula virtual, el entorno necesita contar con herramientas como el chat, un foro de discusión y un repositorio de materiales didácticos (audiovisuales o multimedia) sobre la planificación de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Además requiere prever el recorrido y herramientas de interacción en el aula virtual, la coordinación del laboratorio de computación o el aseguramiento de recursos tecnológicos que permitan el acceso al entorno mediante la conexión Wifi o por cable.

En su planificación el profesor diseña una situación de aprendizaje profesional que propone al estudiante transitar desde la observación de la actividad simulada hacia la posterior modelación. Asegura las condiciones del entorno (aula o aula virtual) de la simulación, así como los medios y recursos indispensables para ejecutarla.

Puede orientarse por el profesor en la clase o de forma precedente, si requiere asegurar condiciones por el estudiante. Sea en el aula o en el aula virtual, en la orientación de este tipo de simulación se planifica el trabajo de los estudiantes para la modelación de la actividad. En este sentido, deben acordarse las reglas de la simulación para la participación y cooperación de los estudiantes, de forma individual o colectiva.

Es recomendable, si la simulación se ejecuta en el aula, que los estudiantes modelen la actividad de forma colectiva, mediante el trabajo en equipo, donde la distribución de las responsabilidades y el liderazgo, así como la creación de las condiciones para el ambiente de colaboración, la organización del puesto de trabajo y de los materiales a utilizar son aspectos a planificar en los equipos. El profesor puede ofrecer autonomía a los estudiantes para organizarse como equipos o conducirá la tarea directamente.

El aula virtual como entorno de esta simulación podrá generar el trabajo individual o colectivo de los estudiantes, según sea el propósito aspirado, lo necesario en dicho entorno es orientar previamente el recorrido y las herramientas para la comunicación.

La ejecución del procedimiento inicia con la demostración de la actividad, por el profesor, un estudiante entrenado o a través de un material didáctico que lo modele u ofrezca orientaciones precisas de cómo efectuarlo. Los estudiantes observan para comprender la actividad antes de modelarla. Si es preciso el profesor repite la demostración y luego sucede el intercambio de ideas sobre la actividad modelada (en el aula virtual este intercambio se realiza en el foro de discusión), son aclaradas las dudas y ofrecidos los niveles de ayuda.

Durante la ejecución, el entorno de la simulación (aula o aula virtual) es convertido en “taller” donde los estudiantes modelan las actividades a partir de sus particularidades, exigencias y con el manejo del instrumental de trabajo necesario. Deben transitar de la dependencia a la independencia hasta lograr la autonomía, bajo la dirección del profesor. Aprenderán evitando los riesgos que pudiera traer consigo hacerlo en una situación real, lo cual facilita la asimilación de actividades simples o complejas (la complejidad dependerá del nivel de los estudiantes).

Los equipos de trabajo o los estudiantes de forma individual intercambian ideas (en el aula virtual a través del chat), se retroalimentan, gestionan conflictos, toman decisiones, manejan herramientas e instrumentos y el profesor dirige la simulación desde su labor de control y tutoría.

Para controlar este tipo de simulación es esencial la exposición de los resultados y el debate de la experiencia. Los estudiantes presentan los productos del trabajo, escuchan y valoran las propuestas de sus compañeros, sugieren mejoras, reflexionan sobre sus vivencias. El control de la simulación, con la dirección del profesor, debe desarrollar las habilidades para la escucha, el reconocimiento del resultado de los demás, así como el conocimiento del nivel de desarrollo de las habilidades profesionales y comunicativas.

EJEMPLO

Diseño de materiales audiovisuales para la clase de literatura

Puede aplicarse esta simulación en las clases prácticas o talleres de la disciplina, dedicadas al diseño de medios de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades o modos de actuación en la planificación de clases de literatura.

-Planificación de la simulación

Se diseñó una situación de aprendizaje profesional que situara a los estudiantes ante el posible diseño de medios audiovisuales para la clase de literatura en el preuniversitario. La simulación se enmarcó en el aula virtual. Fue previsto el recorrido, se determinaron las herramientas de interacción en el entorno virtual y el programa informático a utilizar para diseñar los medios audiovisuales. Además se realizó la coordinación del laboratorio de computación y se verificó que las computadoras tuvieran instalado el Windows Movie Maker.

-Orientación de la situación de aprendizaje profesional

Su orientación se realizó por la profesora en la propia clase, aunque esta simulación requirió la previa consulta de materiales multimedia que recrean cómo usar el Windows Movie Maker para el diseño de medios audiovisuales, ubicados en el aula virtual de la disciplina. Dicha consulta la realizaron los estudiantes como parte de la autopreparación. También los estudiantes tuvieron que preparar una carpeta con materiales visuales y sonoros sobre la temática a tratar que usarían en el medio audiovisual. La profesora orientó la siguiente situación de aprendizaje profesional.

“En el preuniversitario, la enseñanza de la literatura comprende contenidos de literatura universal referidos al estudio de obras pertenecientes a diferentes períodos de la historia, la caracterización de estas y de sus autores, donde puede aportar mucho la recreación audiovisual del cuadro del mundo que esta literatura refleja.

Imagina que impartirás una clase de la *Ilíada* de Homero donde necesitas presentar a los estudiantes un panorama de la ciudad de Troya. ¿Qué medio audiovisual diseñarías con la ayuda de recursos digitales para lograr tu propósito?”

Luego se planificó el trabajo de los estudiantes para el diseño de medios audiovisuales. Fueron acordadas las reglas de la simulación para la participación y cooperación de los estudiantes, de forma individual y colectiva. Se orientó el recorrido por el aula virtual y las herramientas para la comunicación (chat y foro). Cada estudiante trabajaría individualmente, pero tendría espacios de intercambio colectivo.

-Demostración de la actividad

La profesora demostró cómo elaborar un sencillo medio audiovisual con el programa Windows Movie Maker según el siguiente proceder:1) preparación de los recursos a utilizar y crear carpeta para guardar los

recursos y el medio audiovisual, 2) abrir el Movie Maker, 3) crear el proyecto, 4) importar los recursos gráficos, audiovisuales o sonoros al proyecto, 5) montaje de las imágenes, 6) agregar las transiciones entre las imágenes, 7) poner los efectos en las imágenes, 8) agregar el sonido o la locución o los efectos de sonido, 9) revisar cómo está quedando el medio audiovisual y realizar los ajustes, 10) agregar el título y los créditos, 11) publicar.

Los estudiantes observaron para comprender la actividad antes de modelarla. La profesora aclaró dudas y después sucedió el intercambio de ideas en el foro de discusión. Los temas propuestos en el foro para el intercambio fueron: a) tipos y formatos de archivos permitidos, b) tamaños de imágenes, c) sonidos, fotografías, animaciones o dibujos a usar, d) opciones para acortar o alargar el tiempo del visionado de las imágenes, e) sugerencias de transiciones de imágenes y efectos, f) sugerencias de títulos y créditos. Estos temas los ubicó previamente la profesora en el foro.

-Modelación de la actividad

Los estudiantes modelaron la actividad a partir de lo aprendido, diseñaron los medios audiovisuales con la referida herramienta informática y con creatividad, con la dirección de la profesora quien controló por los puestos de trabajo, ofreció niveles de ayuda y atención diferenciada. A través del chat los estudiantes también intercambiaron ideas, inquietudes, dudas.

-Exposición de resultados y debate

Para exponer los productos del trabajo, los estudiantes presentaron individualmente ante sus compañeros los medios audiovisuales diseñados, teniendo en cuenta: el título, el objetivo, la estructura, el contenido, los recursos usados y el proceder metodológico para usarlo. Escucharon y valoraron junto a la profesora las propuestas, la simulación realizada, y el nivel de desarrollo de las habilidades profesionales.

SIMULACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL EN CONTEXTOS PROFESIONALES CONTROLADOS O ESCÉNICOS

Se parece a la interpretación artística, pero a diferencia, no existe guion, es libre, cooperativa, vivencial y cercana a la realidad. Por su rigor y complejidad no debe utilizarse en las clases iniciales de cada tema sino cuando el estudiante tenga al menos el conocimiento parcial de los contenidos y las habilidades mínimas para la planificación del proceso. Es recomendable para las clases prácticas dedicadas a desarrollar habilidades profesionales como dirigir o diagnosticar, asociada a los métodos productivos de trabajo independiente.

Debe propiciar además el control de las funciones comunicativas, del vocabulario, de elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para la comunicación asertiva en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta simulación el estudiante puede dirigir clases enteras o partes de ella, incluso actividades metodológicas, según sus posibilidades.

Puede realizarse en la escuela o en el aula. En la escuela (contexto profesional controlado) exige la coordinación de la tutoría para el estudiante responsable de dirigir la actividad, la previa coordinación del grupo escolar, así como la disposición de los medios y las condiciones requeridas por el procedimiento. Si el entorno es el aula (contexto profesional escénico) el profesor garantizará su ambientación adecuada, su organización, los recursos y medios necesarios para su ejecución.

Ambos casos necesitan la distribución de las responsabilidades de los estudiantes y las guías de observación a utilizar. En su planificación el profesor diseña una situación de aprendizaje profesional que conduce al estudiante desde la preparación de la actividad hasta su dirección y observación. También selecciona el entorno (escuela o aula) donde será ejecutada la simulación y asegurará las condiciones necesarias.

Si la simulación se va a ejecutar en la escuela es preciso preparar al tutor de la escuela que asegurará las condiciones organizativas, acompañará a los estudiantes en la planificación y ejecución del procedimiento, por su conocimiento y experiencia en el nivel educacional.

La orientación de esta simulación siempre debe realizarla el profesor con antelación y de manera diferenciada. Determinará quién dirige la actividad y los observadores. Los estudiantes tienen que contar con tiempo suficiente para la autopreparación desde las responsabilidades asignadas a cada uno.

Cuando la simulación se ejecuta en el aula además debe asignar a algunos estudiantes la responsabilidad de desempeñarse como supuestos alumnos de la escuela media que condicionarán el procedimiento con situaciones imprevistas para estimular la toma de decisiones del estudiante que dirige la actividad.

Tales responsabilidades evidencian la preparación previa requerida por los estudiantes en este tipo de simulación y exige acordar reglas de comportamiento. Entre las orientaciones del procedimiento el profesor debe aclarar dudas al respecto, facilitar la guía observación, organizar sesiones de tutoría con el estudiante que dirigirá el proceso y conformar equipos de trabajo para la autopreparación de los demás estudiantes, con autonomía para planificar las funciones de sus miembros.

Inicia su ejecución con la preparación de la actividad a simular. El estudiante con la responsabilidad de simular la dirección de la actividad encausa su autopreparación a la planificación de la actividad, con tutoría; el resto de los estudiantes (observadores o supuestos alumnos de escuela media) se autopreparan para

valorar la actividad y sugerir mejoras, teniendo en cuenta la guía de observación y la actividad a simular planificada, la cual debe socializarse con anterioridad.

En el segundo momento de la ejecución, antes de observar la actividad, el profesor debe recordar las orientaciones generales de la simulación y ubicar a los estudiantes en posiciones estratégicas para la observación. Aunque el profesor oriente de manera correcta la simulación y los estudiantes la planifiquen, la comprensión más completa se irá construyendo al ejecutar la simulación. Durante su ejecución el estudiante designado dirige la actividad de forma independiente, auténtica y otros observan atentamente.

El profesor observa y controla junto al resto de los estudiantes. Muchas de las acciones son originadas por iniciativa de los estudiantes, quienes siguiendo las reglas de la simulación, toman decisiones en el transcurso de la actividad que dirigen. Los estudiantes experimentan los resultados de sus acciones, se autorregulan con retroalimentación. De esta forma en la simulación se logra transmitir y compartir conocimientos.

Para controlar este tipo de simulación es muy conveniente una puesta en común final, analizar el proceso y sus resultados, las experiencias y aprendizajes de los estudiantes, así como conducir al análisis de situaciones reales análogas. El profesor dirige la valoración de la actividad simulada a partir de la reflexión sobre los focos de la guía de observación y las vivencias de los estudiantes durante el proceso. Estudiantes, profesor y tutor (este último cuando es en la escuela) valoran el nivel de desarrollo de los modos de actuación profesional así como las vivencias en contextos profesionales controlados o escénicos.

EJEMPLO

Dirección de una clase de ortografía

Esta simulación puede usarse en clases prácticas de la disciplina dedicadas al desarrollo de habilidades o modos de actuación en la dirección de clases de la especialidad.

-Planificación de la simulación

La situación de aprendizaje profesional diseñada condujo a los estudiantes ante la posible dirección de una clase de ortografía para el séptimo grado en un contexto profesional controlado. Se seleccionó la escuela como entorno de la simulación por lo que fue coordinada la tutoría con una profesora de experiencia de dicho grado para el estudiante responsable de dirigir el proceso. Esta tutora fue previamente preparada por la profesora de la disciplina. También se seleccionó el grupo escolar y fue elaborada la guía de observación a utilizar.

-Orientación de la situación de aprendizaje profesional

La orientación de esta simulación se realizó por la profesora con días de antelación y de forma diferenciada. Determinó quién dirigía el proceso y los observadores. Se orientó la siguiente situación de aprendizaje profesional.

“A menudo para muchos estudiantes de séptimo grado la clase de ortografía es aburrida. La clase de ortografía debe tener una motivación objetiva y subjetiva. Objetiva porque el objeto de estudio deberá ser atractivo y subjetiva, porque el estudiante deberá sentir la necesidad de aprender. Este “carácter atrayente” no se encuentra solo en el contenido ortográfico, sino también en la forma en que el profesor la planifica y dirige.

Te proponemos la tarea de dirigir una clase de ortografía en la escuela media. Planifica una clase de ejercitación ortográfica de la unidad 8 del Programa de Español-Literatura de séptimo grado. En esta unidad se trabaja con la tilde distintiva (acento diacrítico)”.

La profesora aclaró las dudas al respecto y organizó las sesiones de tutoría con el estudiante que dirigiría la actividad. Luego facilitó la guía de observación al resto de los estudiantes y conformó cinco equipos de trabajo para la autopreparación, con independencia para planificar las funciones de sus miembros.

Guía de observación

Tienes la función de evaluar la clase dirigida por tu compañero. Para ello, detén tu análisis en los siguientes aspectos.

Recomendaciones para su utilización:

Se debe registrar la observación de lo que acontece en la clase dividiendo las hojas en dos partes que considere: actividad del profesor y actividad de los estudiantes de manera ordenada según el desarrollo de la clase.

Focos de observación

1. ¿Fue bien orientado el objetivo de la clase?

Para responder, analiza los siguientes aspectos.

- Tuvo en cuenta los aspectos de carácter metodológico para elaborar el objetivo de la clase.
- La formulación del objetivo respondió al enfoque de sistema de la asignatura en su conjunto.
- El objetivo planteado contempla y abarca correctamente lo relacionado con la esfera cognoscitiva y al carácter educativo.
- El objetivo propuesto para la clase fue medible en resultados.

2. ¿Fue acertada la determinación del sistema de conocimientos a trabajar en la clase?

Para responder, analiza los siguientes aspectos.

- Tuvo en cuenta los conocimientos precedentes, el nivel de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, el tránsito por los niveles de asimilación, el desarrollo de habilidades, el objetivo de la clase, el contenido ortográfico a tratar.

3. ¿Fue acertada la selección del método y los procedimientos para la clase?

Para responder, analiza los siguientes aspectos.

- La aplicación del método fue mecánica sin tener en cuenta el objetivo de la clase, el nivel de la actividad cognoscitiva de los estudiantes y el contenido ortográfico a tratar.
- El método y los procedimientos utilizados determinaron y transitaron los niveles de asimilación.

4. ¿Los medios de enseñanza utilizados cumplieron en la clase las funciones de auxiliar y complementar el trabajo pedagógico del profesor?

Para responder, analiza los siguientes aspectos.

- Se usaron racional y efectivamente.
- Se emplearon de acuerdo a los principios metodológicos generales.

5. ¿Evaluó correctamente el cumplimiento del objetivo propuesto?

Para responder, analiza los siguientes aspectos.

- La evaluación logró determinar, en forma sistemática y objetiva, el grado de eficiencia en el logro del objetivo propuesto.
 - Actuó como guía orientadora del proceso.
 - Se evalúa el objetivo de la clase de acuerdo a la esfera instructiva y a la esfera educativa.
 - Cumplió sus funciones.
 - Fue acertada la tipología de evaluación asumida para la clase y sus vías y formas.
6. ¿Condujo de forma acertada el tipo de clase planificado?
- Integró de forma adecuada el resto de los componentes didácticos al tipo de clase.
 - Cumplió las etapas y principios de la clase de ejercitación ortográfica.
 - Tuvo en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

-Preparación de la actividad

El estudiante con la responsabilidad de simular la dirección de la clase se autpreparó y planificó la actividad, con tutoría desde la escuela y asesoría de la profesora de la disciplina. Los otros estudiantes se autprepararon en equipos para valorar la actividad, teniendo en cuenta la guía de observación.

- Dirección y observación de la actividad

Antes de observar la actividad, la profesora recordó las orientaciones de la simulación y situó a los estudiantes al final del grupo, en posiciones estratégicas para la observación. El estudiante seleccionado dirigió la clase y los demás observaron atentamente sin interrupciones. La profesora y la tutora de la escuela observaron y controlaron la actividad.

-Debate final

En el debate los estudiantes, junto a la profesora y la tutora, analizaron las habilidades y el modo de actuación profesional de su compañero, a partir de los aspectos de la guía de observación. Todos valoraron la simulación, las experiencias vividas en el contexto profesional controlado y se les pidió que rememoraran experiencias parecidas. Además evaluaron el nivel de desarrollo de los modos de actuación profesional.

SIMULACIÓN DE SITUACIONES COMUNICATIVAS DE LA ESPECIALIDAD EN CONTEXTOS COMUNICATIVOS PROFESIONALES

Se recomienda emplearla en las clases prácticas o seminarios orientados a desarrollar habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar) en contextos comunicativos profesionales, así como para atender los procesos de comprensión, análisis y construcción. También debe propiciar el control de las funciones comunicativas, del vocabulario, de elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para la comunicación asertiva. Puede asociarse a los métodos productivos conversacionales o de trabajo independiente.

Esta simulación se ejecuta en la escuela. Necesita recursos tecnológicos para grabar los actos comunicativos de los estudiantes (cámara u otro) y observarlos (computadora, tableta electrónica, teléfono inteligente) a fin de propiciar la valoración de estos, al concluir la simulación. Requiere la preparación de la escuela como entorno y la coordinación de la labor de tutoría, de acuerdo con sus propósitos.

En su planificación el profesor diseña una situación comunicativa teniendo en cuenta los siguientes componentes: objetivo, tema, texto, emisor, forma, tiempo, lugar y destinatario. Este proceder sugerido para la creación de la situación comunicativa asume los aspectos recomendados por Roméu (2013).

La creación situaciones comunicativas parte de la elección de un conflicto comunicativo del profesor de Español-Literatura real o imaginado, en relación con las vivencias o adquiridas en contextos comunicativos profesionales. Luego se elabora un relato de la situación donde son precisados los hechos o eventos que determinan el contenido y la estructura del discurso a producir a partir de dicha situación.

Como parte de la planificación de esta simulación el profesor también debe preconcebir la forma de grabación del acto comunicativo derivado de la situación comunicativa, con el objetivo de utilizar el producto en el control del procedimiento. La orientación de este tipo de simulación debe ser con anterioridad para garantizar la autopreparación de los estudiantes y las condiciones necesarias en su ejecución.

Siempre se presenta la situación comunicativa en la orientación de la simulación. Para ello, el profesor realiza un modelo o esquema de la situación, precisa la tarea comunicativa a realizar y el resultado esperado. En la orientación también debe planificarse el trabajo de los estudiantes para modelar la tarea comunicativa. Al respecto, tienen que acordarse las reglas de la simulación para la participación y cooperación de los estudiantes, de forma individual o colectiva.

Comienza la ejecución de esta simulación mediante el trabajo de los estudiantes en la modelación de la tarea comunicativa para solucionar la situación propuesta. Es recomendable que los estudiantes trabajen en equipo, donde la distribución de las responsabilidades y la creación de las condiciones para la cooperación serán aspectos a planificar. El profesor puede procurar autonomía a los estudiantes para planificar el trabajo en equipo o conducir de forma directa la tarea.

Para la solución de la situación comunicativa los estudiantes, asesorados por el profesor o el tutor de la escuela analizan los roles comunicativos, el tipo de interacción, las características del discurso a producir, así como la adecuación al contexto comunicativo profesional y a la situación comunicativa.

Creadas las condiciones los estudiantes modelan la tarea comunicativa de forma independiente, con la dirección del profesor. Este momento es un espacio de creatividad, de demostrar sus habilidades comunicativas, en la toma de decisiones ante situaciones imprevistas y de colaboración. El profesor ofrece niveles de ayuda, graba el acto comunicativo y determina los aspectos esenciales a valorar al cierre de la simulación.

Para controlar este tipo de simulación intervienen los estudiantes, el profesor y el tutor de la escuela. A partir de la observación de momentos de la grabación determinados por el profesor, de los criterios del tutor o profesor y de la reflexión sobre las vivencias de los estudiantes, son valoradas las habilidades comunicativas y recomendadas las mejoras.

EJEMPLO

Práctica de tipos de lectura

Este tipo de simulación es sugerida para las clases prácticas o seminarios de la disciplina dedicadas a desarrollar la habilidad "leer" en contextos comunicativos profesionales.

-Planificación de la simulación

La situación comunicativa diseñada para esta simulación relata el desinterés por la lectura de un grupo de estudiantes de décimo grado y orienta hacia el diseño de una actividad de promoción, con diferentes tipos de lectura como agente motivador. Esta simulación se realizó en la escuela, por ello, la profesora coordinó la tutoría desde dicho entorno y aseguró las condiciones necesarias. Coordinó con el referido grupo de estudiantes el horario de la actividad, el local y estableció los horarios de trabajo con la tutora. El acto comunicativo se grabaría con una cámara de video.

-Orientación de la situación comunicativa

Fue orientada con varios días de antelación para que los estudiantes pudieran autoprepararse. Se orientó la siguiente situación comunicativa.

"Leer es fuente de placer y disfrute, sin embargo a la mayoría de los estudiantes del grupo 1 de décimo grado del Instituto Preuniversitario Urbano "Honorato del Castillo Cancio" de Sancti Spiritus no le gusta. Sienten afición por Internet, pero desconocen las oportunidades que puede ofrecer para la lectura. Para contribuir a revertir tal situación es necesario que orienten a los estudiantes en este sentido, a través de una actividad de promoción con diferentes tipos de lectura".

Luego de leer la situación comunicativa, la profesora aclaró dudas al respecto y organizó las sesiones de tutoría con el estudiante que dirigiría la actividad. Como la planificación del trabajo para la simulación era en colectivo, la profesora conformó un equipo con el resto de los estudiantes y distribuyó las funciones de sus miembros de acuerdo con el diagnóstico de los estudiantes (conducción de la actividad, diseño, contactos con la tutora y ambientación del local). Para planificar las funciones de sus integrantes ofreció al equipo independencia en la toma de decisiones.

- Modelación de la tarea comunicativa

A partir de la situación comunicativa el equipo de estudiantes realizó el esquema de los datos del relato (quiénes interactúan, para qué, qué tratan, cómo lo hacen, cuándo, cómo y dónde) para precisar los hechos que determinan el contenido y los tipos de lectura necesarios ante esa situación.

El equipo precisó la tarea comunicativa a modelar y determinó el posible resultado. Verificó la adecuación de la actividad de promoción y su correspondencia con la situación comunicativa. Reflexionó sobre cómo realizar los tipos de lectura, las características del contexto comunicativo y las relaciones socioculturales que se establecen. Diseñó la actividad en coordinación con el tutor de la escuela y con la asesoría de la profesora de la disciplina y de profesores de otras disciplinas.

El tema de la actividad de promoción diseñada fue "Literatura en tiempos de Internet". Con el método recomendativo orientaron la lectura de textos literarios en la Web. Realizaron lecturas modelos, dramatizadas, corales y comentadas de textos de diferentes sitios interesantes para los estudiantes. Además elaboraron medios como: plegables, presentaciones electrónicas, CD con textos literarios, videos promocionales, pancartas, marcadores y tarjetas con citas, así como ambientaron de manera creativa el lugar. La actividad promocional se aplicó en el referido grupo de estudiantes y su tiempo de ejecución fue de 30 minutos. La profesora ofreció niveles de ayuda, asesoró, grabó el acto comunicativo y tomó notas.

- Valoración de resultados

La profesora, la tutora y los estudiantes observaron la grabación y valoraron la calidad de la actividad y las lecturas. Contaron las experiencias vividas, evaluaron las habilidades lectoras y ofrecieron sugerencias para perfeccionar la actividad simulada.

SIMULACIÓN DE SITUACIONES COMUNICATIVAS DE LA ESPECIALIDAD CON HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS

Es aplicable en las clases prácticas o seminarios orientados al desarrollo de habilidades para comunicarse creadoramente a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Este tipo de simulación se ejecuta en el aula virtual. Requiere planificar el recorrido en el entorno virtual, determinar las herramientas informáticas para la comunicación y la producción textual, el trabajo independiente o colectivo y la tutoría por parte del profesor.

En su planificación el profesor diseña una situación comunicativa teniendo en cuenta los siguientes componentes: objetivo, tema, texto, emisor, tiempo, lugar, destinatario, forma y herramienta informática. Este proceder para la creación de la situación comunicativa también asume los aspectos recomendados por Roméu (2013).

Su creación parte de un posible conflicto comunicativo del profesor de Español-Literatura en el entorno virtual, a partir de un relato donde son precisados los hechos o eventos que determinan el contenido y la estructura del discurso a producir a partir de dicha situación.

La orientación de este tipo de simulación depende de la complejidad de la situación comunicativa. Si es una situación comunicativa sencilla puede ser orientada en la propia clase o con anterioridad, cuando el estudiante necesita prever condiciones, pero si es una situación comunicativa compleja requiere orientarse previamente para garantizar la autopreparación de los estudiantes y las condiciones necesarias en su ejecución.

En la orientación se presenta la situación comunicativa y para ello, el profesor también realiza un modelo o esquema de la situación, precisa la tarea comunicativa a realizar, las herramientas informáticas a usar y el resultado esperado. Durante la orientación igual debe planificarse el trabajo de los estudiantes para la modelación de la tarea comunicativa, deben acordarse las reglas de la simulación para la participación y cooperación de los estudiantes, de forma individual o colectiva.

Comienza la ejecución de esta simulación con la demostración de la actividad por el profesor, un estudiante entrenado o a través de un material didáctico que la modele u ofrezca orientaciones de cómo modelar la tarea comunicativa con las herramientas informáticas. Los estudiantes observan para comprenderla antes de modelarla. Si es necesario el profesor repite la demostración y luego los estudiantes intercambian ideas sobre la actividad modelada en el foro de discusión y aclaran las dudas.

Para la solución de la situación comunicativa los estudiantes, asesorados por el profesor analizan los roles comunicativos, el tipo de interacción, las características del texto a producir, así como la adecuación al contexto comunicativo y a la situación comunicativa.

Creadas las condiciones, los estudiantes modelan la tarea comunicativa con autonomía y la dirección del profesor. Este momento es un espacio de creatividad, de demostrar sus habilidades para comunicarse en entornos virtuales y manejar herramientas informáticas. El profesor ofrece niveles de ayuda, intercambia con los estudiantes a través del chat y determina aspectos esenciales a valorar en el cierre de la simulación.

Para controlar este tipo de simulación intervienen los estudiantes y el profesor. A partir de los criterios del profesor y de la reflexión sobre los productos resultantes de esta simulación y las vivencias de los estudiantes, son valoradas las habilidades comunicativas y sugeridas las mejoras.

EJEMPLO

Construcción de textos literarios

Debe aplicarse en clases prácticas o talleres de la disciplina dedicadas al desarrollo de habilidades comunicativas para tratamiento de los componentes funcionales de la clase de Español-Literatura.

-Planificación de la simulación

Fue diseñada una situación comunicativa que ubicó a los estudiantes ante la búsqueda de soluciones creativas para la construcción de textos con herramientas informáticas y la orientación de su enseñanza en la clase de Español-Literatura. Como la simulación se enmarcó en el aula virtual, la profesora previó el recorrido en el entorno y determinó las herramientas para la interacción y la construcción textual. También realizó la coordinación del laboratorio de computación y verificó que las computadoras tuvieran instalado el

Microsoft Word.

-Orientación de la situación comunicativa

La profesora realizó la orientación de esta simulación en la propia clase, pero fue necesario que los estudiantes consultaran con anterioridad materiales multimedia que demuestran el empleo de Microsoft Word en la construcción de textos. Estos materiales se ubicaron en el aula virtual de la disciplina. Previo a la simulación se orientó además que los estudiantes compilaran imágenes en formato digital útiles para recrear una historieta y que estudiaran las características de dicho texto. Se propuso la situación comunicativa siguiente.

“María es profesora de Español-Literatura de séptimo grado. Está preocupada porque tiene que orientar la construcción de textos literarios a sus estudiantes, quienes manifiestan desmotivación ante esa tipología textual. En la búsqueda de alternativas, María recuerda que sus estudiantes disfrutaban mucho las historietas y saben trabajar con el Microsoft Word. Ayuda a la profesora a construir historietas ilustradas para la etapa de orientación de la enseñanza de la construcción de textos”.

A continuación fueron acordadas las reglas de la simulación para la participación de los estudiantes, de forma individual o colectiva. Se orientó el recorrido por el aula virtual y las herramientas para la comunicación (chat y foro). Cada estudiante trabajaría de manera individual, pero tendrían momentos de intercambio.

- Modelación de la tarea comunicativa

La demostración de cómo construir historietas ilustradas con la ayuda de Microsoft Word fue realizada mediante un material multimedia elaborado al efecto. Este material los estudiantes lo consultaron en el repositorio del aula virtual de la disciplina. Se titula “Cómo construir textos en Microsoft Word” y fue elaborado por el colectivo de disciplina. Representa las distintas opciones de Microsoft Word para este propósito.

Los estudiantes lo observaron para comprender la tarea comunicativa antes de modelarla. La profesora aclaró dudas y luego sucedió el intercambio de ideas en el foro de discusión. Los temas para el intercambio sugeridos por la profesora fueron: a) proceder para la construcción de textos en Microsoft Word, b) opciones de Microsoft Word, c) sugerencias de temas para historietas.

Luego, a partir de la situación comunicativa, los estudiantes realizaron el esquema de los datos del relato para precisar los hechos que determinan el contenido y estructura del texto que debían producir en esa situación y las herramientas informáticas a utilizar. Precisan las tareas a realizar y determinan el resultado esperado de acuerdo con los datos y elementos de la comunicación. Verifican la adecuación de lo que se propone y su correspondencia con la situación comunicativa. Analizan los roles comunicativos, el tipo de interacción, las características del texto.

Los estudiantes modelaron la actividad a partir de lo aprendido, con la dirección de la profesora quien controló por los puestos de trabajo, ofreció niveles de ayuda y atención diferenciada. A través del chat los estudiantes también intercambiaron ideas, inquietudes, dudas.

-Valoración de resultados

Para exponer los productos del trabajo, los estudiantes presentaron individualmente las historietas creadas, tomando en consideración: el título, el contenido, las imágenes, los recursos usados y el proceder metodológico para su uso en la orientación de la construcción textual. Escucharon y valoraron junto al profesor las propuestas, la simulación realizada y el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas.

Anexo 6a: Recomendaciones metodológicas

ACCIONES DEL PROFESOR EN LAS ETAPAS DE LA SIMULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO
ETAPA DE PLANIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Estudiar el programa de la asignatura. Análisis del sistema de objetivos de la asignatura y el año académico.• Seleccionar y estudiar el tema para la simulación. Derivar los problemas profesionales y ejes integradores para el diseño de situaciones de aprendizaje profesional o situaciones comunicativas.• Diagnosticar necesidades, motivaciones, potencialidades, conocimientos e intereses del estudiante sobre el tema de la simulación. El profesor debe conocer lo que puede hacer el estudiante por sí solo y en lo que requiere ayuda.• Determinar el propósito de la simulación y su relación con los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.• Determinar la naturaleza de los datos, los recursos, medios a emplear y su disponibilidad.• Seleccionar la bibliografía y los materiales a utilizar.• Determinar el tipo de simulación a utilizar.• Determinar si se realizará de forma individual, por dúos, por equipos o de forma combinada.• Determinar el plazo en qué los estudiantes pueden realizarla y las vías para la atención diferenciada.• Seleccionar adecuadamente el entorno (o los entornos), para realizarla. Coordinarlo y organizarlo.• Elaborar la base orientadora para la realización de la simulación. Para reforzar la base orientadora el profesor puede utilizar diferentes vías: oral, impresa, a través de hojas de trabajo.
ETAPA DE ORIENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Determinar el momento adecuado para la orientación de la simulación.• Orientar la simulación, su organización y sus reglas. Una adecuada orientación, así como la precisión de su propósito y forma de evaluación garantiza que el estudiante se enfrente a la simulación de manera consciente, con mayor disposición y posibilidades de éxito, lo que influye en su nivel de motivación e implicación. Los estudiantes deben conocer además qué se espera de ellos y cómo lograrlo, lo cual contribuye al autocontrol y la autoevaluación de los estudiantes.• Facilitar la información sobre el entorno donde se desarrollará la simulación.• Organizar del ambiente de aprendizaje, los materiales, recursos, medios y herramientas necesarios para la simulación.• Si la simulación se va a realizar mediante el trabajo en equipo, organizar los grupos de trabajo y asignar las funciones a desempeñar por parte de cada miembro (esta acción también puede ejecutarse por los estudiantes).• Plantear actividades previas que ayuden a los estudiantes a recordar, interiorizar y poner en práctica tanto los conocimientos como las habilidades necesarias para la simulación.• Establecer un diálogo con los estudiantes para ofrecer información sobre la situación que van a "vivir". Constatar si el objetivo y las condiciones planteadas en la simulación fueron comprendidas.
ETAPA DE EJECUCIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Observar, apoyar y corregir.• Solucionar dudas y ampliar la información con nuevos ejemplos prácticos.• Retroalimentar en forma permanente.• Propiciar las diferentes formas de comunicación estudiante-computadora, estudiante-estudiante, estudiante-profesor, teniendo en cuenta la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, entre lo instructivo y lo educativo.• Atender las diferencias individuales. En correspondencia con la planificación y la orientación de la simulación, el profesor tendrá que brindar las ayudas y el proceso de obtención del resultado se hará de manera más independiente por parte de los estudiantes.• Supervisar la organización y desarrollo de la simulación.• Promover y controlar el debate en los equipos de trabajo. Estas discusiones contribuyen a desarrollar habilidades comunicativas y entrenan a los estudiantes en la práctica del debate.• Controlar de forma individual o colectiva, en un clima favorable. El profesor debe establecer los momentos de control para dar impulsos, ofrecer ayudas, estimular avances, lo que contribuye al cumplimiento del objetivo.• Reconocer los errores y reorientar la ejecución, lo que contribuye a la valoración y la autovaloración.• Fortalecer las acciones bien realizadas.

ETAPA DE CONTROL

- Determinar el momento de control y evaluación final de la simulación. Dirigir y propiciar análisis colectivos, momentos de reflexión sobre los resultados de la simulación, las vivencias de los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos.
- Valorar y evaluar los resultados, el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes.
- Promover autoevaluaciones guiadas por preguntas sobre: si se cumplió el objetivo, si tuvieron los conocimientos y las habilidades para llegar a los objetivos establecidos, si están conformes con su desempeño, si se enfrentan nuevamente a esta situación en la vida profesional qué harían, qué es lo que el grupo hizo bien y qué es lo que el grupo no logró, cuáles fueron las principales fortalezas y debilidades y cuáles fueron las intervenciones claves.
- Analizar la contribución del procedimiento, reflexionar sobre las fiabilidades puestas en práctica y sobre nuevos ejemplos de la vida profesional relacionados con la simulación realizada.

ACCIONES DEL ESTUDIANTE EN LAS ETAPAS DE LA SIMULACIÓN COMO PROCEDIMIENTO

ETAPA DE ORIENTACIÓN

- Escuchar atentamente las orientaciones del profesor. Si se dan orientaciones escritas o digitalizadas leerlas cada vez que sea necesario.
 - Ser capaz de responderse: cuál es el propósito de la simulación, qué tipo de simulación se realizará y en qué entorno, con qué datos se trabajará, qué recursos y materiales se emplearán, dónde y cómo acceder a estos recursos y materiales, en qué plazo de tiempo debe realizarse la simulación, cuál es la fecha de culminación, qué situación debo resolver mediante la simulación, cómo se va a evaluar el proceso y el resultado de la simulación, cuáles son los resultados esperados y cómo presentarlos.
- Comprender bien la simulación es fundamental para llegar a la solución final de forma correcta. Los estudiantes pueden plantearse otras preguntas, no deben quedarse con dudas y preguntarle al profesor. Cuando los estudiantes tengan la seguridad de que pueden explicar u orientar la simulación a otros compañeros, entonces emprenderán la planificación del trabajo.
- Si se realiza en equipos de trabajo, distribuir las tareas que se derivan de las tareas y situaciones de la simulación. Es necesario distribuir las tareas de forma que todos participen, se ayuden y sean responsables de obtener resultados satisfactorios Si es para realizarla de forma individual, leer atentamente y comprender las tareas.
 - Si la simulación es para realizar a mediano o largo plazo, elaborar el cronograma a seguir para su realización. Determinar: fecha de inicio y culminación, el tiempo que se debe dedicar a cada tarea y el responsable o responsables de ejecutarla, momentos de trabajo individual, en colectivo, de trabajo en la biblioteca, de trabajo con la computadora o en otro entorno.
 - Identificar los recursos tecnológicos asociados al proceso de búsqueda de información para realizar la simulación, lo que permitirá una mejor orientación para la búsqueda en diccionarios, enciclopedias, software educativo u otra bibliografía.
 - Determinar cómo se desarrollará la simulación y cómo presentar el resultado final (procesador de texto, graficador, presentación de diapositivas, posibilidad de impresión, exposición oral o por medio de herramientas virtuales de interacción).

ETAPA DE EJECUCIÓN

- Cumplir lo planificado en el cronograma de la simulación.
- Localizar y acceder a la información necesaria, en las fuentes de información planificadas, aunque pueden encontrarse otras durante el proceso de realización de la simulación.
- Solucionar la situación que propone la simulación. Integrar habilidades y conocimientos para el desarrollo de la simulación mediante el trabajo individual o colectivo.
- Elaborar textos, resúmenes, tablas, gráficos, para analizar la información y redactar las respuestas. Preparar la presentación y forma de comunicación del resultado final.
- Compartir ideas, puntos de vista con los compañeros de aula o del equipo en todo momento, debatir y ponerse de acuerdo. Solicitar y brindar las ayudas necesarias.
- Participar activamente en los análisis colectivos que se promuevan en relación con la realización de la simulación. Pueden proponer nuevas situaciones.
- Desarrollar la simulación. Durante la realización de la simulación deben ser honestos, laboriosos, responsables y solidarios.
- Cumplir las reglas de la simulación.
- Realizar autocontroles y controles sistemáticos, de forma individual o colectiva, que permitan evaluar el cumplimiento de la simulación, la efectividad de las acciones realizadas, reconocer los avances y errores. No deben temer a los errores, reconocerlos ayuda a rectificar y aprender.

ETAPA DE CONTROL

- Realizar el debate colectivo de los resultados de la simulación. Compartir las experiencias y vivencias del proceso.
- Valorar y evaluar la simulación. Para ello pueden preguntarse sobre: si cumplió lo orientado y planificado, así como si están satisfechos con el proceso y los resultados.
- Analizar el proceso de realización de la simulación y el cumplimiento de los objetivos.
- Autoevaluarse y evaluar a los demás estudiantes de forma individual o colectiva. Reconocer los errores y los aciertos.
- Proponer nuevos ejemplos de la vida profesional relacionados con la simulación realizada.

Recomendaciones para elaborar los materiales audiovisuales o multimedia

GÉNESIS Y PROYECTO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL O MULTIMEDIA

- Determinación de objetivos, contenidos, destinatarios
- Concreción del sistema de signos o códigos a utilizar y su duración
- Selección de los medios y recurso tecnológicos para su diseño
- Esbozo del proyecto
- Establecimiento de las relaciones entre sus signos o códigos
- Planificación de las secuencias y tabulación

DISEÑO DEL PROYECTO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL O MULTIMEDIA

- Grabación de las locuciones necesarias (comentarios claros y a menos de 30/60s cada uno)
- Montaje de secuencias y relaciones mediante recursos tecnológicos seleccionados
- Prueba piloto del material para comprobar calidad y efecto en el observador
- Arreglos y correcciones necesarias

Anexo 7. Plan de acciones del quinto ciclo del proceso investigativo

Fecha	Acciones	Métodos y técnicas	Resultados deseados
Diciembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistar a estudiantes y profesoras de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS Participan: profesoras y estudiantes de la muestra, informantes claves e investigadora Responsable: investigadora - Consultar a expertos Participan: expertos e investigadora Responsable: investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal • Criterio de expertos • Analítico-sintético • Inductivo-deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valoración de la concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura

Anexo 7a: Guion del grupo focal

Objetivo: Valorar la concepción teórica construida desde las distintas perspectivas de estudiantes y profesoras de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UNISS.

Guion del grupo focal	
TEMAS	
<ul style="list-style-type: none">❖ Fundamentos de la concepción teórica❖ Exigencias de la concepción teórica❖ Componentes de la concepción teórica❖ Contribución de la concepción teórica al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura❖ Aplicabilidad de la concepción teórica en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura❖ Posibilidades de generalización de la concepción teórica a otros centros de educación superior❖ Redacción de la concepción teórica	
REGISTRO DE INFORMACIÓN	
Fecha:	Hora:
Lugar:	Objetivo:
Entrevistador:	Entrevistados:
Criterios significativos:	
Investigador	Autorizado por:

Anexo 8: Instrumentos y tablas resumen del procesamiento estadístico del criterio de experto

Comunicación y encuesta a posibles expertos

Objetivo: Obtener información para determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Comunicación a posibles expertos	
PRESENTACIÓN	
Estimado profesor, en la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", se está efectuando una investigación para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. El resultado del proceso investigativo fue una concepción teórica de la simulación como procedimiento para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la referida disciplina. Por su importancia, es preciso valorar la factibilidad y pertinencia de la concepción teórica construida.	
Le pedimos nos exprese su conformidad, si se considera en condiciones de ofrecer sus criterios como experto, para determinar el grado factibilidad y pertinencia que le concede a esta propuesta. Por favor, marque con una X su respuesta inicial: Sí ____ No ____	
Si su respuesta es positiva, debe llenar los siguientes datos.	
Nombres y apellidos	
Categoría docente	
Grado científico	
Años de experiencia	
Especialidad	
Institución donde trabaja	
Cargo	
Teléfono del centro	
Teléfono particular	
E-mail	
Sus respuestas debe enviarlas a: y triana@uniss.edu.cu o entregarlas personalmente a la MSc. Yaneisy Triana Cabrera, en la Dirección Docente-Metodológica de la UNISS. Cualquier aclaración puede contactarnos por correo electrónico o al teléfono 333506.	
Muchas gracias por su colaboración.	

Encuesta a posibles expertos									
Presentación									
Teniendo en cuenta su disposición a cooperar en calidad de posible experto, se someten a su autoevaluación los criterios expuestos en las dos tablas siguientes, con el objetivo de determinar los coeficientes de conocimiento y de argumentación.									
Cuestionario									
1. Marque con una cruz (x) el valor correspondiente al grado de dominio que usted posee sobre métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje (el valor 0 indica absoluto desconocimiento de la problemática evaluada, y el valor 10, el dominio máximo).									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Autoevalúe el grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes de argumentación ha tenido en sus conocimientos sobre los métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Marque con una "x" en la casilla correspondiente.									
FUENTES DE ARGUMENTACIÓN						Grado de influencia en sus criterios			
						Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	
1. Estudios de autores nacionales consultados									
2. Estudios de autores extranjeros consultados									

3. Estudios y análisis teóricos realizados por usted en la literatura científica			
4. Experiencia de trabajo			
5. Participación en investigaciones educativas			
6. Intuición			

Tabla 1. Resultados de la autoevaluación del conocimiento de los posibles expertos sobre el tema investigado

EXPERTO	Grado de dominio que posee sobre métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1											X	
2									X			
3										X		
4										X		
5							X					
6												X
7										X		
8										X		
9									X			
10									X			
11												X
12							X					
13									X			
14										X		
15										X		
16									X			
17										X		
18									X			
19										X		
20										X		
21										X		
22												X
23										X		
24									X			
25									X			
26										X		
27									X			
28							X					
29										X		
30										X		
31												X
32									X			
33									X			

Leyenda
 -Evaluación 0, indica absoluto desconocimiento del tema investigado.
 -Evaluación 10, indica pleno conocimiento del tema investigado.

Tabla 2. Resultados de la influencia de las fuentes de argumentación en los criterios de los posibles expertos sobre el tema investigado

EXPERTOS	Grado de influencia de las fuentes de argumentación en el criterio del experto						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
1	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
2	0.20	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.81
3	0.16	0.08	0.24	0.04	0.30	0.04	0.86
4	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
5	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
6	0.16	0.10	0.24	0.04	0.30	0.04	0.88
7	0.20	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.81
8	0.16	0.08	0.24	0.05	0.24	0.05	0.82
9	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
10	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
11	0.20	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.81
12	0.10	0.08	0.24	0.04	0.15	0.04	0.65
13	0.20	0.10	0.30	0.05	0.30	0.05	1
14	0.16	0.08	0.24	0.04	0.30	0.04	0.86
15	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
16	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
17	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
18	0.20	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.81
19	0.16	0.08	0.24	0.05	0.24	0.05	0.82
20	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
21	0.16	0.10	0.24	0.04	0.30	0.04	0.88
22	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
23	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
24	0.16	0.08	0.24	0.04	0.30	0.04	0.86
25	0.20	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.81
26	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
27	0.16	0.08	0.24	0.04	0.30	0.04	0.86
28	0.10	0.08	0.24	0.04	0.15	0.04	0.65
29	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
30	0.10	0.08	0.30	0.04	0.15	0.04	0.71
31	0.16	0.08	0.24	0.04	0.30	0.04	0.86
32	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92
33	0.20	0.08	0.30	0.05	0.24	0.05	0.92

Tabla 3. Resumen de la determinación de la competencia de posibles expertos

Criterios tomados para el nivel de competencia	Mayor o igual que	Menor o igual que
Nivel de competencia alta	0.8	1
Nivel de competencia media	0.5	0.8 (menor que)
Nivel de competencia baja		0.5 (menor que)

EXPERTOS	Coefficiente de conocimiento (Kc)	Coefficiente de argumentación (Ka)	Coefficiente de competencia (K)	Nivel de competencia
1	1	0.71	0.85	ALTO
2	0.8	0.81	0.80	ALTO
3	0.9	0.86	0.88	ALTO
4	0.9	0.71	0.80	ALTO
5	0.6	0.71	0.65	MEDIO
6	1	0.88	0.94	ALTO
7	0.9	0.81	0.85	ALTO
8	0.9	0.82	0.86	ALTO
9	0.8	0.92	0.86	ALTO
10	0.8	0.92	0.86	ALTO
11	1	0.81	0.90	ALTO
12	0.6	0.65	0.62	MEDIO
13	0.8	1	0.90	ALTO
14	0.9	0.86	0.88	ALTO
15	0.9	0.71	0.80	ALTO
16	0.8	0.92	0.86	ALTO
17	0.9	0.92	0.91	ALTO
18	0.8	0.81	0.80	ALTO
19	0.9	0.82	0.86	ALTO
20	0.9	0.71	0.80	ALTO
21	0.9	0.88	0.89	ALTO
22	1	0.92	0.96	ALTO
23	0.9	0.71	0.80	ALTO
24	0.8	0.86	0.83	ALTO
25	0.8	0.81	0.80	ALTO
26	0.9	0.71	0.80	ALTO
27	0.8	0.86	0.83	ALTO
28	0.6	0.65	0.62	MEDIO
29	0.9	0.92	0.91	ALTO
30	0.9	0.71	0.80	ALTO
31	1	0.86	0.93	ALTO
32	0.8	0.92	0.86	ALTO
33	0.8	0.92	0.86	ALTO

Leyenda

-Kc: valores del coeficiente de conocimiento

-Ka: valores del coeficiente de argumentación

-K: valores del coeficiente de competencia

Cálculo del coeficiente de competencia: $K=1/2(k_c + k_a)$.

Encuesta para la valoración de la concepción teórica construida

Objetivo: Obtener opiniones sobre la factibilidad y pertinencia de la concepción teórica construida desde la visión prospectiva de expertos en la temática.

Encuesta a expertos

PRESENTACIÓN

Estimado experto, teniendo en cuenta su disposición y coeficiente de competencia en el tema, ha sido seleccionado para valorar la factibilidad y pertinencia de la concepción teórica de la simulación como procedimiento construida para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Por la importancia de la tarea, puede solicitar información sobre cualquier aspecto que considere necesario en función de lo recogido en el informe de la investigación. A continuación se presenta el cuestionario con el cual debe realizar la valoración general de la concepción teórica construida.

Para expresar la valoración utilice una de las siguientes categorías:

a) Muy adecuado (MA): se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada

una de las propiedades consideradas como componentes esenciales para determinar la calidad del objeto a valorar.

b) Bastante adecuado (BA): se considera aquel aspecto que expresa en casi toda su generalidad las cualidades esenciales del objeto a valorar, por lo que representa con un grado bastante elevado los rasgos fundamentales que tipifican su calidad.

c) Adecuado (A): se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de las cualidades del objeto a valorar, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

d) Poco adecuado (PA): se considera aquel aspecto que presenta un bajo nivel de adecuación con relación al estado deseado del objeto a valorar, al encontrarse carencias en determinados componentes esenciales para determinar su calidad.

e) Inadecuado (I): se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan la calidad del objeto a valorar, por lo que no resulta procedente.

Indicadores para conocer su valoración y una breve fundamentación de sus criterios.

INDICADORES A EVALUAR	Escala valorativa					Argumente su selección
	MA (5)	BA (4)	A (3)	PA (2)	I (1)	
I1.Fundamentos de la concepción teórica construida						
I2.Pertinencia de sus exigencias						
I3.Factibilidad de sus componentes						
I4.Contribución de la concepción teórica construida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina						
I5.Factibilidad y pertinencia de su aplicación en el contexto formativo universitario						
I6.Posibilidades de generalización a otros centros de educación superior						
I7.Uso del lenguaje en la redacción de la concepción teórica construida						
Recomendaciones para perfeccionar el trabajo:						
Agradecemos su valiosa colaboración.						

Tabla 4. Valoraciones de los expertos sobre los indicadores propuestos

INDICADORES	EXPERTOS (E)														
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
I ₁	5	4	5	5	4	4	4	3	4	4	5	3	5	4	4
I ₂	4	3	5	4	4	4	3	3	5	3	5	5	4	4	5
I ₃	4	3	3	5	4	3	3	4	3	4	3	5	3	3	4
I ₄	4	5	5	5	4	5	5	3	5	5	4	3	5	4	4
I ₅	5	4	4	4	3	3	5	3	3	4	5	5	4	4	3
I ₆	5	4	5	5	3	5	4	4	4	5	4	3	5	5	5
I ₇	4	5	5	5	4	4	5	3	4	5	5	4	3	5	5
INDICADORES	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30
I ₁	4	4	3	5	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4	3
I ₂	3	4	3	4	4	4	3	5	5	3	3	4	4	4	5
I ₃	4	3	4	4	5	3	3	3	4	3	3	5	4	3	3
I ₄	5	5	4	3	5	4	4	3	5	5	5	5	4	5	4
I ₅	4	4	3	3	5	3	3	4	3	4	5	4	4	4	5
I ₆	5	5	4	5	4	4	4	5	4	3	5	5	5	5	4
I ₇	5	5	4	5	3	4	4	5	5	4	3	5	5	5	4

Tabla 5. Frecuencias absolutas de las valoraciones por indicador

Frecuencias absolutas de las valoraciones por indicador						
ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I	TOTAL
1. Fundamentos de la concepción teórica construida	8	17	5	0	0	30
2. Pertinencia de sus exigencias	8	13	9	0	0	30
3. Factibilidad de sus componentes	4	10	16	0	0	30
4. Contribución de la concepción teórica construida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina	16	10	4	0	0	30
5. Factibilidad y pertinencia de su aplicación en el contexto formativo universitario	7	13	10	0	0	30
6. Posibilidades de generalización a otros centros de educación superior	16	11	3	0	0	30
7. Uso del lenguaje en la redacción de la concepción teórica construida	16	10	4	0	0	30
TOTAL	75	84	51	0	0	210

Tabla 6. Frecuencias acumuladas de las valoraciones por indicador

Frecuencias acumuladas de las valoraciones por indicador					
ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I
1. Fundamentos de la concepción teórica construida	8	25	30	30	30
2. Pertinencia de sus exigencias	8	21	30	30	30
3. Factibilidad de sus componentes	4	14	30	30	30
4. Contribución de la concepción teórica construida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina	16	26	30	30	30
5. Factibilidad y pertinencia de su aplicación en el contexto formativo universitario	7	20	30	30	30
6. Posibilidades de generalización a otros centros de educación superior	16	27	30	30	30
7. Uso del lenguaje en la redacción de la concepción teórica construida	16	26	30	30	30
TOTAL	75	159	210	210	210

Tabla 7. Frecuencias relativas acumuladas de las valoraciones por indicador

Frecuencias relativas acumuladas de las valoraciones por indicador				
ASPECTOS	MA	BA	A	PA
1. Fundamentos de la concepción teórica construida	0,267	0,833	1,000	1,000
2. Pertinencia de sus exigencias	0,267	0,700	1,000	1,000
3. Factibilidad de sus componentes	0,133	0,467	1,000	1,000
4. Contribución de la concepción teórica construida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina	0,533	0,867	1,000	1,000
5. Factibilidad y pertinencia de su aplicación en el contexto formativo universitario	0,233	0,667	1,000	1,000
6. Posibilidades de generalización a otros centros de educación superior	0,533	0,900	1,000	1,000
7. Uso del lenguaje en la redacción de la concepción teórica construida	0,533	0,867	1,000	1,000

Tabla 8: Puntos de corte y valores de escala de los indicadores mediante la determinación de los percentiles correspondientes a la curva normal estándar

Cálculo de puntos de corte y escala de los indicadores							
ASPECTOS	MA	BA	A	PA	Suma	Promed.	N-Prom.
l ₁	-0,623	0,967	3,300	3,300	6,944	1,736	0,003
l ₂	-0,623	0,524	3,300	3,300	6,501	1,625	0,114
l ₃	-1,111	-0,084	3,300	3,300	5,406	1,351	0,388
l ₄	0,084	1,111	3,300	3,300	7,794	1,949	-0,209
l ₅	-0,728	0,431	3,300	3,300	6,303	1,576	0,164
l ₆	0,084	1,282	3,300	3,300	7,965	1,991	-0,252
l ₇	0,084	1,111	3,300	3,300	7,794	1,949	-0,209
Suma	-2,834	5,342	23,100	23,100	48,708		
Promedio puntos de corte	-0,405	0,763	3,300	3,300	N=	1,740	

Tabla 9. Distribución de los indicadores de acuerdo a categorías de valoración

Rangos de escala para las categorías de valoración de los indicadores y su clasificación			
Muy Adecuado (-∞; -0,405]	Bastante Adecuado (-0,405; 0,763)	Adecuado (0,763; 3,300)	Poco Adecuado o Inadecuado (3,300; +∞)
	l ₁ , l ₂ , l ₃ , l ₄ , l ₅ , l ₆ , l ₇		