

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL



**DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
INTEGRAL PARA ESTUDIANTES DE 2° AÑO MEDIO DEL LICEO TÉCNICO
FEMENINO**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Viviana Vallejos Garcias

Seminaristas: Noelia Labra Reyes

Andrea Riquelme Valencia

CONCEPCIÓN, 2017

A. Agradecimientos:

Durante el proceso académico que finaliza, hemos recibido incontables muestras de cariño y apoyo, es por esto que hemos querido entregar en este apartado aquellas palabras de agradecimiento para quienes se han dado al trabajo de comprendernos y acompañarnos en este trabajo arduo que significa ser docente en formación.

En primer lugar, agradecer a mi familia, que me apoyó durante todo el proceso educativo, especialmente a mi madre Irma y mi padre Roberto, a mis hermanos Roberto y Carla.

Agradecer también a mis abuelos y tía con quienes he compartido un hogar durante todos estos años de estudio en la universidad.

A los amigos y amigas que he conocido en este tiempo, que me han apoyado fielmente, así mismo a mis compañeros y compañeras militantes con los cuales comparto una visión del futuro y a todos los que de alguna forma han participado en este proceso.

Andrea Riquelme Valencia

Agradecer a mis padres, Marcelo y Sandra, quienes de forma inagotable han entregado su esfuerzo, apoyo y consejos para que no decayera en el camino, de ninguna otra forma podría haber finalizado con éxito el proceso complejo que significa planear una vida en base a la enseñanza.

Agradecer también a mis hermanas Flavia y Marcela, quienes me han entregado su cariño incondicional, su amor y comprensión que la distancia no ha logrado quebrantar. A mis cuñados Eduardo e Ignacio y a mis sobrinas Belén, Lucía y Florencia, quienes han compartido conmigo sus pequeñas alegrías y me han dado la fuerza para mostrarles que pueden cambiar el mundo.

Agradezco a mi abuela Ana por guiarme sabiamente por el camino de la vida, a aquellos que no se encuentran en cuerpo presente pero estuvieron en mis pensamientos a cada paso, Magdalena y Raúl.

Finalmente, agradecer a Jorge, compañero incansable en la lucha por lograr un futuro mejor, aquel que me da la valentía para no decaer y seguir adelante en este sueño.

Noelia Labra Reyes

Al establecimiento por colaborar con la implementación de nuestra propuesta y a los docentes que prestaron todo su apoyo para que nuestro trabajo alcanzara los mejores resultados posibles y fuera favorable, no sólo para nosotras, sino también para nuestras estudiantes.

Agradecer de forma especial a Jeannette Riffo Rubilar, por su paciencia, apoyo y sabiduría para acompañarnos en el camino al éxito de ésta etapa final de nuestro proceso educativo. Por la alegría, por el cariño que nos entrega cada día de trabajo.

“La revolución es algo que se lleva en el alma, no en la boca para vivir de ella.”

Ernesto “Che” Guevara



B. Resumen:

La presente tesis, corresponde a la propuesta e implementación de una secuencia didáctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA,), elaborado por el CAST (2013). Llevada a la práctica durante el inicio del año escolar 2017. Dicha propuesta se implementó en el contexto educativo del Liceo Técnico Femenino de Concepción, establecimiento perteneciente a la Fundación de Magisterio de la Araucanía.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, propone la diversificación de las propuestas y estrategias didácticas, entregando opciones variadas para que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades frente a un aprendizaje complejo (CAST, 2013, p 3).

Este diseño, responde a las necesidades del sistema educativo chileno actual, el cual no logra dar respuesta a la diversidad de formas en que los estudiantes se enfrentan a un aprendizaje, en este caso aplicado a las estudiantes 2° NM del Liceo Técnico Femenino de Concepción.



C. Abstract:

The present thesis corresponds to the proposal and implementation of a didactic sequence based on the Universal Design for Learning (UDL) carried out during the beginning of the school year 2017. The educational proposal was implemented inside the Liceo Técnico Femenino de Concepción, an educational institution belonging to the Fundación de Magisterio de la Araucanía.

The Universal Design for Learning (CAST, 2013) seeks the diversification of proposals and didactic strategies, providing varied options to help all students have the same possibilities in front of a complex learning.

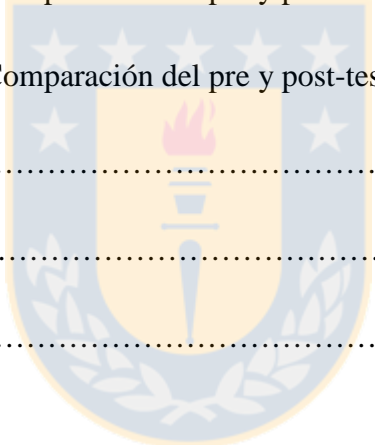
This design meet the requirements of the current Chilean Educational System, which fails to respond to the different ways in which students face learning, on this case applied to the students of 2° NM from Liceo Técnico Femenino de Concepción.



D. Índice:

| | |
|--|----|
| Agradecimientos | 2 |
| Resumen | 4 |
| Abstract | 5 |
| Índice | 6 |
| CAPÍTULO I: Presentación de la investigación | 9 |
| I.1. Introducción | 9 |
| I.2. Problema o necesidad | 11 |
| I.3. Objetivos | 13 |
| I.3.1 Objetivo general | 13 |
| I.3.2 Objetivos específicos | 13 |
| CAPÍTULO 2: Marco teórico | 14 |
| II. Antecedentes del Diseño Universal para el Aprendizaje | 14 |
| II.2. Diseño Universal | 17 |
| II.3. Center for Applied Special Technology (CAST) | 18 |
| II.4. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | 19 |
| II.5. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje | 19 |
| II.6. Planes y programas MINEDUC | 21 |
| II.6.1. Estructura de los planes y programas | 22 |
| II.6.2. Unidad didáctica | 23 |

| | |
|---|----|
| V.2. Pre-test y post-test ambos grupos | 41 |
| V.2.1. Gráfico 1: Pre-test ambos grupos | 41 |
| V.2.2. Gráfico 2: Post-test ambos grupos | 43 |
| V.2.3. Gráfico 3: Pre-test grupo DUA | 44 |
| V.2.4. Gráfico 4: Post-test grupo DUA | 45 |
| V.2.5. Gráfico 5: Pre-test grupo control | 46 |
| V.2.6. Gráfico 6: Post-test grupo control | 47 |
| V.2.7. Gráfico 7: Comparación del pre y post-test grupo DUA | 48 |
| V.2.8. Gráfico 8: Comparación del pre y post-test grupo control | 48 |
| CAPÍTULO V: Conclusiones | 49 |
| CAPÍTULO VI: Bibliografía | 53 |
| CAPÍTULO VII: Anexos | 55 |



CAPÍTULO I: Presentación de la Investigación

I.1 Introducción:

En el transcurso de los años, tras la implementación de nuevas propuestas investigativas, se ha sentado un precedente que advierte un cambio radical en el ámbito educativo. Este cambio consiste en reconocer las diferencias que subyacen de forma inherente al cada ser humano, por ende, a cada estudiante. El proceso que constituye el cambio es lento por cuanto ha llevado años lograr implementar los requerimientos que proponen las nuevas teorías del área de la educación. (Duk, 2010, p. 188)

En ésta línea, también la labor docente, desde hace algún tiempo ha cambiado desde un paradigma conductista, a uno que reconoce las habilidades diversas de los estudiantes y los métodos utilizados por ellos en el aula.

La comunidad internacional ha impulsado paulatinamente proyectos referentes a éstas nuevas concepciones de la educación, por medio de diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Éste último es el caso del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), el cual durante los años ha logrado plasmar estas propuestas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2013).

El DUA (CAST, 2013), si bien data de fines de la década de 1980, constituye aún una propuesta innovadora y un desafío alejado de los alcances del sistema educativo chileno actual, por cuanto la tarea de “pavimentar” el camino a su implementación es tarea de cada integrante de la comunidad escolar, y significa de igual forma un cuestionamiento real a la labor educativa desarrollada en los últimos años, procurando de esta forma generar una reestructuración de las bases que sustentan el sistema regular.

El presente estudio tiene como objetivo reflejar los resultados obtenidos por medio de la formulación de una propuesta didáctica y su posterior implementación en el aula. Esta propuesta consiste en plantear una innovación al trabajo que se ha realizado en materia de educación inclusiva en Chile, ya que las investigaciones y proyectos impulsados por el gobierno a partir de

él se han enfocado solo en los niveles primarios de la educación regular, en cambio la presente propuesta es desarrollada en un nivel de la educación secundaria.

Tiene como base las necesidades observadas en el establecimiento en el cual se aplica el estudio, además de evidenciar en él la factibilidad y pertinencia de la implementación de la presente propuesta en el ámbito educativo de la región del Biobío.



I.2 Problema o necesidad:

Muchos años han transcurrido ya desde las primeras investigaciones correspondientes al ámbito de la educación, este proceso ha traído múltiples cambios entre los cuales se sitúa el dejar de pensar en el estudiante y lo que lo rodea en el proceso educativo como realidades separadas sin ningún tipo de relación, así abandonando la idea de la existencia de un estudiante promedio. Como resultado se elimina también la confección de planificaciones estandarizadas. Es decir, que en el transcurso de los años se han logrado avances significativos en materia de las ciencias que aportan al desempeño no solo de la labor docente, sino también al proceso educativo de todos las estudiantes, reconociendo sus individualidades y trabajando a partir de ellas como herramientas que favorezcan los logros de aprendizaje pertinentes al nivel educativo que corresponde (Santrock, 2006).

Surge la necesidad de proponer herramientas que sean capaces de generar estrategias, que a su vez permitan trabajar a partir de estas habilidades particulares, sin la necesidad de realizar currículos específicos e individuales. Para lograr este objetivo, el Centro de Tecnología Especial aplicada (CAST) ha desarrollado el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2013), que pretende no solo reconocer las diferencias que subyacen a los estudiantes dentro del aula, sino también reunir estas características y coordinar actividades pertinentes a cada uno haciendo que ellas sean significativas, en un proceso educativo pensado desde el inicio con la finalidad de utilizar diversas estrategias, alcanzando los objetivos de aprendizaje planteados por el currículum nacional.

Los docentes concuerdan con el trasfondo inclusivo que conlleva el DUA, además de que sea una política pública (Sánchez, Castro, Casas y Vallejos, 2016, p.140 - 144), se observa que el proceso de planificar en base al DUA es considerado complejo, ya que no se ha proporcionado la implementación y recursos necesarios para su desarrollo. Además, el sistema educativo regular no se encuentra preparado para implementar el DUA en el aula, en palabras de Cynthia Duk, en el año 2010, “(...) el sistema educativo chileno no cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan a los establecimientos y a los profesores diversificar la respuesta educativa para la población escolar que presenta necesidades educativas especiales” (p. 188)

Para delimitar lo anterior, es que en el presente se genera una propuesta didáctica en la que se plasman de forma práctica los principios en los cuales se basa el Diseño Universal para el Aprendizaje, la que tiene como finalidad explicar el proceso de forma clara y concreta, logrando, por medio de una aplicación resolver las interrogantes existentes respecto del funcionamiento y factibilidad de la implementación del DUA (CAST, 2013) como herramienta para resolver la problemática de la educación regular actual.



I.3 Objetivos:

I.3.1 Objetivo General:

Comparar los resultados obtenidos de la elaboración y posterior aplicación de una propuesta didáctica en base al Diseño Universal de Aprendizaje, en la unidad cero de repaso, de 2° año de educación media.

I.3.2 Objetivos Específicos:

Comprender el funcionamiento e implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en educación media.

Elaborar actividades y evaluaciones, apropiadas para el desarrollo de habilidades pertinentes al nivel educativo mencionado, en base al Diseño Universal para el Aprendizaje.

Implementar la propuesta didáctica en base al Diseño Universal para el Aprendizaje al grupo experimental.

Evaluar y comparar la pertinencia de la propuesta educativa diseñada para el aprendizaje en ambos grupos estudiados en el contexto del Liceo Técnico Femenino de Concepción.

CAPÍTULO II: Marco Teórico

II.1 Antecedentes del Diseño Universal para el Aprendizaje:

El marco teórico del presente, tiene como objetivo principal introducir al lector al conocimiento respecto de la denominada educación para todos, enmarcado en el desarrollo del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2013), en el cual se explicita que el aprendizaje de los estudiantes debe ser individualizado, conforme a las habilidades propias de cada uno. En los siguientes apartados se realizará una revisión de la literatura especializada, la que en el transcurso de los años ha ido asentando las bases para propiciar la implementación de esta modalidad educativa.

Para llevar a cabo el acercamiento al concepto y propuestas del DUA, se realiza un recorrido histórico por los procesos educativos que han surgido, evolucionando en favor de implementar mejoras para que los estudiantes logren sus aprendizajes, tomando en cuenta los procesos propios del ser humano como un ente pensante y de razonamiento activo, y en el que se consideran las diferencias que hacen a cada estudiante un ser individual, proveniente de diversas realidades, las cuales deben considerarse al momento de plantear las actividades de aprendizaje.

Para lograr la revisión de los procesos educativos históricos, es preciso indicar que, desde décadas previas al siglo XX, los paradigmas aplicados al desarrollo psicológico de los seres humanos, fueron replanteados por William James (1842 – 1910) y considerados en el ámbito de la educación, como método para guiar al docente en el funcionamiento de los procesos cognitivos de sus estudiantes, por cuanto los procedimientos implementados para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos tuvieron, como parte constitutiva de su quehacer, los fundamentos postulados por los psicólogos de cada una de las épocas y modelos que evolucionaron en el tiempo (Santrock, 2006, p. 2 - 28).

Junto con los progresos en el área de la psicología, la educación ha ido transformándose, por un lado ha atravesado concepciones tan diversas como las planteadas por los paradigmas conductista en los que, en palabras de Tuckman y Monetti (2011, p. 227 - 267), el estudiante reacciona a estímulos o condiciones externas, en los que no tiene una participación activa, sino más bien es un receptor y productor de impulsos. Según esto, el aprendizaje se desarrolla de forma

asociativa, el estudiante reacciona relacionando un incentivo o castigo con un conocimiento específico, por lo que en ésta época las correcciones tanto físicas como psicológicas eran practicadas, por lo tanto validadas por la comunidad educativa.

Más adelante, se plantea el desarrollo de ciclos complejos de enseñanza en los que, como explica Anita Woolfolk (2014, p. 42 - 62), tomando como ejemplo las teorías de Jean Piaget (1896 - 1980) y Lev Vygotsky (1896 – 1934), donde se propone y enfatiza que el educando es un ente activo en el desarrollo de su propio aprendizaje, mientras que el docente actúa como facilitador de herramientas y metodologías para que el estudiante logre su objetivo educativo, lo que significa que el docente no es director del proceso.

A pesar de lo anterior, en los paradigmas propuestos por ambos autores se hace referencia al concepto de aprendizaje efectivo como la obtención de resultados teóricos concretos los que son planteados al comienzo como objetivos de las lecciones, para ello no se consideran los procesos de abstracción que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, por lo que al finalizar, al no ser un aprendizaje situado, el proceso carece de significado para la realidad del alumnado, y por ende no posee implicaciones en lo cotidiano del estudiante.

Por otro lado, Bandura (1974, p. 11 - 12) reconoce al estudiante como un ente social, el cual aprende conductas según la observación que realiza del medio en el que se desarrolla, indicando que si las teorías previas a sus investigaciones han sido ineficaces se debe a que el estudio del ser humano se enfoca en los procesos tanto biológicos como psicológicos individuales, considerando teorías de estados determinados por normas específicas, sin estimar que este entorno del cual proviene, influye también en sus procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades.

Finalmente, con el surgimiento de las neurociencias, se reconoce al estudiante como un ser variable, que constantemente adquiere nuevos conocimientos y habilidades, y es por esto que la educación debe hacerse cargo de los procesos que llevan al estudiante a encontrar los métodos para desarrollar sus aprendizajes (Pizarro de Zullinger, 2003, p. 19 – 30).

Como consecuencia concreta de las tendencias desarrolladas a lo largo de los años por los diferentes campos que estudian los procesos de aprendizaje, es que en el último tiempo las organizaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que se dedican a problematizar

las acciones educativas-docentes, han tomado un camino intencionado para superar las barreras existentes en el desarrollo de los procesos.

Con respecto a lo anterior, los países de Latinoamérica y el mundo han impulsado políticas en favor de proporcionar educación de calidad para la totalidad del alumnado, en la que una de las dimensiones prioritarias es la equidad al momento de concebir las posibilidades de aprendizaje que se entregan a los estudiantes al momento de participar de un proceso educativo. Esto constituye que el currículum permita la flexibilización de sus propuestas, para posibilitar el desarrollo de procesos educativos diversificados. (Duk, 2010, p.188 - 189)

Chile no se encuentra exento a esta tendencia mundial que redefine el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por esto que, en el año 2015, el gobierno legisló en favor de implementar reformas que instan a los establecimientos a modificar estrategias de enseñanza-aprendizaje y diversificarlas, atendiendo a las necesidades del estudiantado. Esta reforma menciona la intención del sistema educativo regular de otorgar múltiples oportunidades a los estudiantes, con la finalidad de que tengan la posibilidad de desarrollar las habilidades propias al nivel educativo en el que se encuentran (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Ley 20.845, art. 3° f, 2015).

Se aprueban también los criterios y orientaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de educación básica y parvularia, enmarcada en el decreto con fuerza de ley número 83 del año 2015. Dicho decreto, en sus consideraciones preliminares, si bien reconoce que requiere complementar otras propuestas legislativas, es un planteamiento inicial para establecer mejoras sustanciales en la educación especial y regular chilena. Una de las falencias que presenta el proyecto es que se consideran solo estos dos niveles primarios en la educación, sin reconocer que los estudiantes con NEE o con formas de aprendizaje diversos están presentes también en la educación secundaria y superior (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Decreto 83, 2015)

El decreto n°83 (2015) entrega lineamientos conceptuales para que el docente logre complementar las propuestas didácticas establecidas en leyes preliminares como la Ley General de Educación (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Ley 20.370 LGE, 2009) y para que de esta forma se puedan alcanzar los objetivos planteados en los planes y programas.

Mediante la evolución de las teorías del desarrollo, la educación ha sido objeto de cambios profundos tendientes a otorgar valor a la forma en que el estudiante es capaz de construir su aprendizaje. Además, de que la figura del profesor o profesora lo acompaña en estos procesos, no como protagonista, sino como una red que apoye los diversos requerimientos de los estudiantes, resguardando la sana autonomía que debe regir en el proceso de enseñanza aprendizaje (Woolfolk, 2014, p. 42 - 62).

II.2 Diseño Universal:

Junto con reconocer la diversidad en los seres humanos surge, en 1988, la propuesta de un grupo de docentes de la North California State University, liderado por el docente y arquitecto Ron Mace, que consistía en la formulación de un programa de elaboración de entornos, productos y servicios basados en la diversidad de usuarios que necesitaran acceder a éstos.

El proyecto denominado Diseño Universal (DU) es definido por Mace como “simply designing all products, buildings and exterior spaces to be usable by all people to the greatest extent possible.” (Diseño simple de productos, edificaciones y espacios exteriores que son utilizados por todas las personas en el mayor alcance posible, sin la necesidad de adaptar un producto especializado) (Mace, Hardie, & Place, 1991, p.2), consiste en que los productos, servicios y entornos seas elaborados partiendo de la base que no todas las personas cuentan con las mismas características, por lo que en necesario que su propuesta y elaboración desde un principio tome en cuenta esta realidad. El reconocimiento de la diversidad permite, por un lado que las personas que están sujetas a características físicas determinadas puedan acceder sin problemas a la amplia gama de productos elaborados en el mercado. Por otro lado la propia diversificación en la elaboración de productos, facilita el acceso para aquellos que no tengan discapacidad.

Un ejemplo planteado por el Center for Applied Special Technology (CAST) es: “Un clásico ejemplo de Diseño Universal son los vados en los bordillos de las aceras. Aunque originalmente fueron diseñados para personas usuarias de sillas de ruedas, ahora son usadas por

todo el mundo, desde personas con carros de la compra a padres empujando carritos de niños.” (CAST, 2013, p. 1 - 2).

II.3 Center for Applied Special Technology (CAST):

El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), ha desarrollado un trabajo sistemático para la construcción de ideologías educativas en favor de expandir las posibilidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Entendiendo que en los procesos se consideran al menos tres factores fundamentales definidos como: el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje, elementos a los cuales se dará explicación en los siguientes apartados.

Tras su formación, en el año 1984, ha desarrollado una serie de productos tecnológicos que apoyan los procesos sociales y educativos de los estudiantes con dificultades físicas y sensoriales, pero en el progreso de sus investigaciones, se concibió la idea del aula común como un ambiente heterogéneo, en la cual el docente debe tomar la responsabilidad de reconocer las características individuales de sus estudiantes, facilitando la participación activa del estudiante en sus aprendizajes ("CAST: Home", 2017).

Durante sus inicios el CAST diseñaba “libros electrónicos”, principalmente destinados a niños y niñas con discapacidad. Al implementar estos proyectos en las aulas, descubrieron que para los niños sin discapacidad, estas plataformas tecnológicas transformaban el proceso de aprendizaje, en algo mucho más entretenido y motivador ("CAST: Home", 2017). Estos resultados llevaron a considerar a las nuevas tecnologías como un factor relevante en este proceso, puesto que gracias a las características versátiles que presentan estas plataformas se puede escoger el medio que mejor se adapte a las características y necesidades de cada uno o una, y además de adaptarse a la tarea que deben realizar.

Durante el año 1988, con la propuesta de Mace, se integró el concepto de Diseño para todos o Diseño Universal, como un soporte fundamental en la elaboración de procesos educativos, herramientas y metodologías con la característica de favorecer el ciclo de enseñanza aprendizaje de los estudiantes poseedores de una gama diversa de habilidades ("CAST: Home", 2017).

II.4 Diseño universal para el Aprendizaje:

Bajo este contexto surge la necesidad de encontrar herramientas que ayuden a todos los estudiantes, tengan o no necesidades educativas especiales o discapacidad, a lograr los objetivos de aprendizaje propios del nivel educativo en el que se encuentra, intentando eliminar las barreras existentes dentro y fuera del aula (CAST, 2013).

Es aquí donde la educación nuevamente toma conceptualizaciones nacientes de otras disciplinas para nutrir y mejorar el sistema educacional, como es el caso de la propuesta del “diseño universal”, el cual surge, como se menciona anteriormente, a raíz de un mecanismo comercial de elaboración de productos y entornos, pensando en que sean accesibles por una gran gama de individuos sin la necesidad de realizar adaptaciones al producto ya finalizado (Mace et al, 1991, p. 2 -3).

Entendiendo que este concepto no puede aplicarse literalmente al sistema educativo, es que se complementa con las propuestas planteadas a lo largo de los años en el campo de la psicología educativa y las neurociencias , procesos a los que se hace referencia en los apartados anteriores. Tomando en cuenta los aportes de las investigaciones se ha logrado incorporar de manera satisfactoria los fundamentos del Diseño Universal, generando un mecanismo educativo que es capaz de integrar un conjunto de diversas disciplinas con la finalidad de poner al servicio de los estudiantes teorías más acabadas y atingentes, adecuándose al contexto educativo de cada uno de los estudiantes, entregando las herramientas necesarias para el desarrollo de los aprendizajes (Alba, 2012, p. 2-3).

II.5 Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje:

El CAST, genera una propuesta que consta de tres principios - enunciados anteriormente. Estos principios tienen como objetivo afianzar los fundamentos del enfoque, y también posibilitar que, en torno a ellos, se pueda construir las bases concretas para llevar a la práctica en las aulas, señalando los parámetros necesarios para que los procedimientos propuestos al alumnado tengan también la consistencia que se necesita para que el proceso sea óptimo, además de significativo para todos los estudiantes (CAST, 2011).

Según Alba, Sanchez y Zubillaga (2013) por un lado, los principios del DUA proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlos a cualquier componente del currículum, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos, los materiales didácticos, y evalúan aprendizajes. Con esto se entregan los lineamientos para que el docente considere los tres factores relevantes al momento de desarrollar los contenidos: el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje, logrando que lo mencionado anteriormente tenga la validez didáctica correspondiente al nivel y a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.

El principio número 1 dice relación con el “**qué**” del aprendizaje, es decir, *proporcionar diferentes formas de representación* de la información y los contenidos, con la finalidad que los estudiantes tengan múltiples opciones para percibir y de ésta forma comprender la información que se les entrega. (p. 3)

El principio número 2 está relacionado con el “**cómo**” del aprendizaje, en otras palabras, indica que el docente debe *facilitar múltiples formas para que los estudiantes puedan expresar* sus aprendizajes, permitiendo que el proceso sea significativo para cada uno de ellos, de esta forma se entrega una amplia gama de posibilidades para la realización de evaluaciones en el aula las cuales tienen un mayor sentido para los estudiantes (p. 3 - 4)

Finalmente, el principio número 3, el “**porqué**” del aprendizaje, establece que el docente debe *proporcionar diversas formas de implicación* frente al contenido, de esta forma lograr que los estudiantes sean capaces de comprometerse con sus propios procesos de aprendizaje, encontrando la estrategia más favorable para la realización de la actividad y de esta forma encontrar una motivación propia para hacer frente a la actividad o conocimiento que les es ofrecido (p. 4)

Los principios mencionados anteriormente, están compuestos por pautas, las cuales se definen como:

“Un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes,

flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje”.
(Alba, 2012. p. 20)

Cada uno de los principios consta de tres pautas que guían la aplicación y programación de actividades en base al DUA:

Tabla 1. Principios y Pautas del diseño universal para el aprendizaje

| Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje) | Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje) | Principio III. Proporcionar múltiples formas de participación* (el “por qué” del aprendizaje) |
|--|--|--|
| Proporcionar opciones para la percepción | Proporcionar opciones para la interacción física | Proporcionar opciones para captar el interés |
| Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas | Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación | Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia |
| Proporcionar opciones para la comprensión | Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas | Proporcionar opciones para la auto-regulación |

(Tabla resumen elaboración Sánchez Fuentes et al, 2016, p. 137 a partir NCUDL)

La tabla anterior explica las opciones diversas que debe considerar y proporcionar el docente, para que las estrategias que utiliza el estudiante al momento de resolver una tarea no se encuentren limitadas por la presentación, método de evaluación y motivación frente al aprendizaje, estos son factores determinantes para que el alumno logre los objetivos de aprendizaje que conllevan la actividad que realiza.

Las pautas proporcionan una guía para que el docente considere los aspectos fundamentales al momento de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, reparando en que el grupo para el cual estructura sus actividades, posee características diversas las cuales favorecen el aprendizaje individual de los estudiantes.

II.6 Planes y programas MINEDUC:

Los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación constituyen una “propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar” (Gobierno de Chile,

Ministerio de Educación, 2011, p. 6). Se estructura de forma en que los docentes tengan acceso, no solo a los objetivos de aprendizaje del nivel y unidad correspondientes al contenido que se abordará, sino también a las actividades propuestas para lograr dichos objetivos, las cuales se consideran una guía para que los profesores puedan desarrollar sus propias propuestas didácticas.

II.6.1 Estructura de los planes y programas

“**Nociones básicas.** Esta sección presenta conceptos fundamentales que están en la base del Marco Curricular y, a la vez, ofrece una visión general acerca de la función de los Mapas de Progreso.

Consideraciones generales para implementar el programa. Consisten en orientaciones relevantes para trabajar con el programa y organizar el trabajo en torno a él.

Propósitos, habilidades y orientaciones didácticas. Esta sección presenta sintéticamente los propósitos y sentidos sobre los que se articulan los aprendizajes del sector y las habilidades a desarrollar. También entrega algunas orientaciones pedagógicas importantes para implementar el programa en el sector.

Visión global del año. Presenta todos los Aprendizajes Esperados que se debe desarrollar durante el año, organizados de acuerdo a unidades.

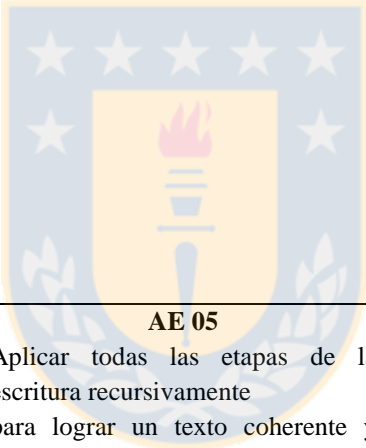
Unidades. Junto con especificar los Aprendizajes Esperados propios de la unidad, incluyen indicadores de evaluación y sugerencias de actividades que apoyan y orientan el trabajo destinado a promover estos aprendizajes³

Instrumentos y ejemplos de evaluación. Ilustran formas de apreciar el logro de los Aprendizajes Esperados y presentan diversas estrategias que pueden usarse para este fin.” (Planes y programas de Lenguaje y comunicación 1NM, Ministerio de Educación, 2011, pp. 6 - 7).

II.6.2 Unidad didáctica:

La unidad que se abordará en el presente estudio corresponde a la unidad cero, pero los aprendizajes están contenidos en la unidad de Narrativa, la cual se subdivide en tres ejes temáticos: *lectura, escritura y comunicación oral*.

Desde los Ejes temáticos mencionados anteriormente, se desprenden los siguientes aprendizajes esperados:

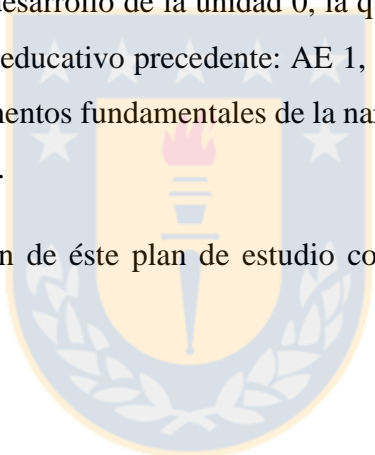
| Lectura | Escritura | Comunicación Oral |
|---|---|--|
| <p>AE 01</p> <p>Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> > analizando los elementos centrales (personajes, tema, ambiente) > haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita. | <p>AE 04</p> <p>Escribir textos para desarrollar y comunicar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.</p>  | <p>AE 06</p> <p>Expresar opiniones sobre un tema, fundamentándolas con argumentos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> > estén claramente relacionados con el tema > estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, en ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases > sean extraídos de otras fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar. |
| <p>AE 02</p> <p>Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> > abordan el mismo tema > son una reescritura de lo mismo > toman prestado un personaje. | <p>AE 05</p> <p>Aplicar todas las etapas de la escritura recursivamente para lograr un texto coherente y cohesionado con la calidad necesaria para ser publicado:</p> <ul style="list-style-type: none"> > planificando según tema, propósito, y audiencia > recopilando información para ejemplificar y argumentar > organizando la información > escribiendo un texto con un registro formal y vocabulario preciso > releendo el texto para encontrar errores y aspectos que es necesario mejorar > marcando y cambiando los errores > reescribiendo el texto hasta lograr un resultado satisfactorio, de acuerdo con los requisitos de la tarea | <p>AE 07</p> <p>Evaluar los argumentos utilizados por otros para defender una postura.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | > utilizando recursos de diagramación, títulos y subtítulos para editar su texto. | |
| <p style="text-align: center;">AE 03</p> <p>Interpretar los textos leídos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> > visión de mundo presentada en el texto > sociedad y creencias culturales descritas > Contexto sociocultural de producción. | | <p style="text-align: center;">AE 08</p> <p>Dialogar para profundizar, desarrollar, sintetizar y aclarar ideas, comprendiendo que es una manera de entender y comunicarse con otros.</p> |

(Planes y programas de Lenguaje y comunicación 1NM, Ministerio de Educación, 2011, p. 36).

De los objetivos de aprendizaje presentados en la tabla anterior, se realiza la selección de aquellos más pertinentes para el desarrollo de la unidad 0, la que corresponde a un repaso de los contenidos estudiados en el nivel educativo precedente: AE 1, AE 4, AE 8. Dicha selección dice relación con los contenidos y elementos fundamentales de la narración: tipos de narrador, tipos de personajes, espacio, ambiente, etc.

La base para la utilización de éste plan de estudio corresponde a la que los docentes hicieron uso durante el año 2016.



CAPÍTULO III: Metodología

III.1 Marco Metodológico:

La investigación llevada a cabo es, en primera instancia de carácter cuantitativo puesto que, dadas las características del estudio que se realiza, es necesaria la recolección, estudio y análisis de datos respecto de ciertos fenómenos presentes en el área educativa (Hernández, Fernández-Collado y Baptista 2008). En segunda instancia, corresponde a una investigación explicativa, puesto que según Hernández et. al., este tipo de investigaciones “están dirigidas a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta.” (2008, p. 108)

El diseño de la misma corresponde a cuasi experimental, es decir, que las estudiantes se encontraban en un grupo ya conformado, además se aplica un pre y post-test a ambos grupos, pero solo en uno de ellos se implementará la planificación diseñada en base al Diseño Universal para el Aprendizaje, mientras que el segundo grupo funciona como grupo de control, es decir, que no se le aplica la secuencia didáctica, lo que finalmente permite la comparación del progreso en los niveles de logro de los aprendizajes de las estudiantes del grupo curso seleccionado (Hernández et al, 2008, p. 203)

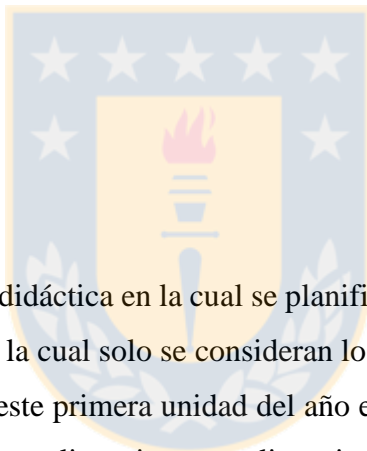
III.2 Población:

El Liceo Técnico Femenino surge en el año 1900, bajo la dirección del Ministerio de Industrias y en la actualidad pertenece a un organismo de dirección delegada, la Fundación del Magisterio. Durante sus años de trabajo a entregado las herramientas técnicas a las estudiantes para su desarrollo en diferentes áreas laborales. En la actualidad, consta de una matrícula de aproximadamente cuatrocientas alumnas, divididas en cuatro niveles de enseñanza media, primero y segundo con formación científico-humanista, mientras que tercero y cuarto separadas cuatro áreas de formación técnico-profesional: gastronomía, enfermería con mención en adulto mayor, atención de párvulos y servicios de hotelería.

Del universo de estudiantes que asisten al establecimiento, al menos un 70% se encuentra inserta en los niveles socioeconómicos más vulnerables de la ciudad de Concepción, por cuanto la misión que comunica el establecimiento es la pronta inserción de las estudiantes en el campo laboral.

III.3 Muestra:

Del universo de estudiantes se selecciona de forma azarosa al 2° año B correspondiente al plan de formación científico-humanista. Para realizar el contraste entre la aplicación de la planificación basada en DUA y las planificaciones utilizadas habitualmente, el curso se subdivide en 2 grupos al azar, a uno de los cuales se aplicará la propuesta didáctica planificada con las pautas del DUA.



III.4 Aplicación:

Se propone una secuencia didáctica en la cual se planifica siete horas pedagógicas insertas en la unidad cero de “Repaso”, en la cual solo se consideran los contenidos referentes a los textos narrativos. Lo que corresponde a esta primera unidad del año escolar es reforzar los contenidos y aprendizajes respecto de los géneros literarios y no literarios del nivel educativo precedente - narrativa, lírica, dramática, textos periodísticos -. Esta secuencia didáctica planteada se basa en las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Para lograr la comparación efectiva de los resultados cualitativos de la investigación, se propone la división del curso en dos grupos de similares de manera aleatoria. A ambos grupos se les aplica, en primer lugar, un pre-test o diagnóstico el que tiene como finalidad recabar información respecto de los logros de aprendizaje del período anterior, luego se procede llevar cabo la planificación en base al DUA, sin embargo en uno de los grupos se utiliza la propuesta didáctica del establecimiento. Finalmente se procede a aplicar el post-test.

CAPÍTULO IV: Secuencia didáctica



FUNDACION DEL MAGISTERIO DE LA ARAUCANIA
Liceo Técnico Femenino de Concepción
Unidad Técnico-Pedagógica



IV.1 Calendarización de clases formación general 2017

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| PROFESOR(A): Noelia Labra – Andrea Riquelme | | | NIVEL: 2NM | |
| ASIGNATURA: Lenguaje y Comunicación | | | CURSO: 2° B | |
| UNIDAD TEMÁTICA | <i>Unidad 0: Repaso</i> | | | HORAS: 7 |
| Objetivos de Aprendizajes: 1. Conocer, comprender la estructura y elementos de la narración. 2. Aplicar, de forma activa la estructura y elementos de la narración. 3. Evaluar sus propios procesos de aprendizaje. | Habilidades: 1. Comprender, analiza, aplicar. sintetizar, | Actitudes: 1. Valorar, tolerar, compartir opiniones. | Conocimientos previos: - Estructura de la narración. - Elementos básicos de la narración. - Tipos de cuentos. | |
| FECHA: DIA / MES | SECUENCIA ACTIVIDADES | | | EVALUACIÓN |
| Semana 1 Marzo 06 Clase 1 | Nombre de Actividad: Evaluación diagnóstica. Contenido: Elementos y estructura de la narración. Descripción de las tareas que realizan docentes y estudiantes durante la actividad: Las estudiantes desarrollan una evaluación diagnóstica para guiar el proceso de la unidad de repaso. | | | Tipo de Evaluación /Fecha: Evaluación formativa |
| | | | | RECURSOS/ ESPACIO EDUCATIVO - Sala de clases - Evaluaciones |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Marzo 08 Clase 2</p> | <p>Nombre de Actividad: Repaso Estructura y elementos de la narración.</p> <p>Contenido: Elementos y estructura de la narración.</p> <p>Descripción de las tareas que realizan docentes y estudiantes durante la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión de vídeo de motivación. - Escritura colaborativa: Cada estudiante enuncia una frase para crear en conjunto una historia en la pizarra, la docente registra en la pizarra. - Con notas adhesivas que contienen la estructura y los elementos de la narración, las docentes se acercan a la pizarra, señalando en dónde se ubica cada elemento. Justificando. - Se forman grupos en los que las estudiantes crean, utilizando la herramienta digital Power Point, un mapa conceptual, la definición de cada uno de los elementos de la narración. | <p>Tipo de Evaluación /Fecha:</p> <p>Co-evaluación del proceso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sala de informática. - Data |
| <p>Marzo 10 Clase 3</p> | <p>Nombre de Actividad: Repaso Estructura y elementos de la narración.</p> <p>Contenido: Elementos y estructura de la narración.</p> <p>Descripción de las tareas que realizan docentes y estudiantes durante la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En grupos, se entregan tarjetas un cuento diferente para cada uno. Las estudiantes organizan el cuento según la progresión de los hechos, luego determinan los elementos y la estructura de la narración. - Proceden a completar una ficha técnica del cuento ya ordenado con la opción de utilizar herramientas digitales, tales como Word o Power Point, o en su cuaderno. las que luego serán expuestas por las estudiantes. - Repasamos las actividades realizadas en ambas clases, ampliando a las demás asignaturas. Consideramos el uso de las estrategias aprendidas y su posible aplicación en otros contenidos y/o asignaturas. | <p>Tipo de Evaluación /Fecha:</p> <p>- Retroalimentación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sala de informática. - Data - Tarjetas con párrafos de cuentos. |

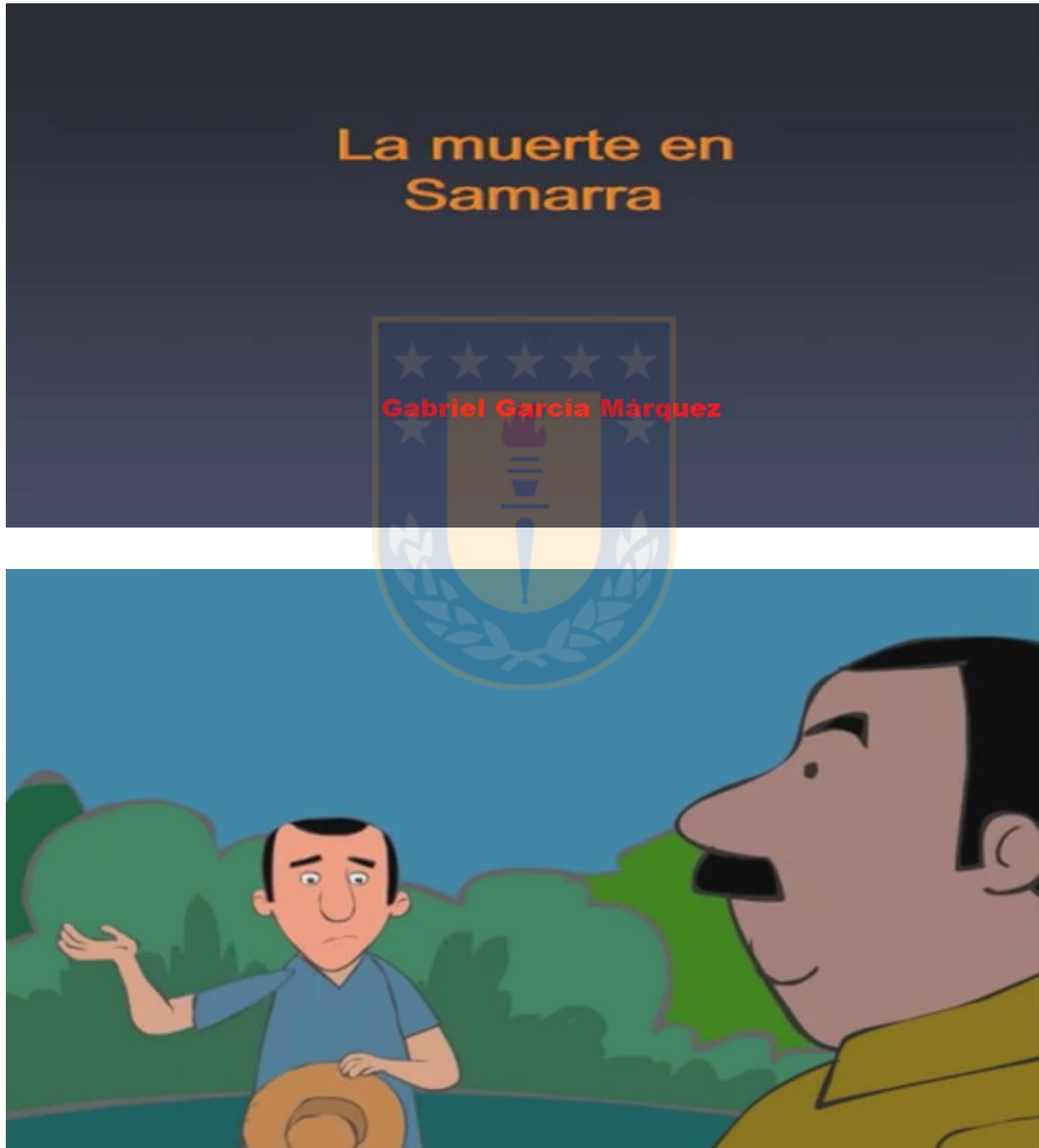
| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Marzo 13 Clase 4</p> | <p>Nombre de Actividad: Evaluación intermedia</p> <p>Contenido: Elementos y estructura de la narración.</p> <p>Descripción de las tareas que realizan docentes y estudiantes durante la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las estudiantes desarrollan una evaluación intermedia para evaluar el proceso de la unidad de repaso. - Retroalimentación del proceso. | <p>Tipo de Evaluación /Fecha:</p> <p>Evaluación formativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sala de clases - Evaluaciones |
|---|---|--|--|



IV.2 Materiales:

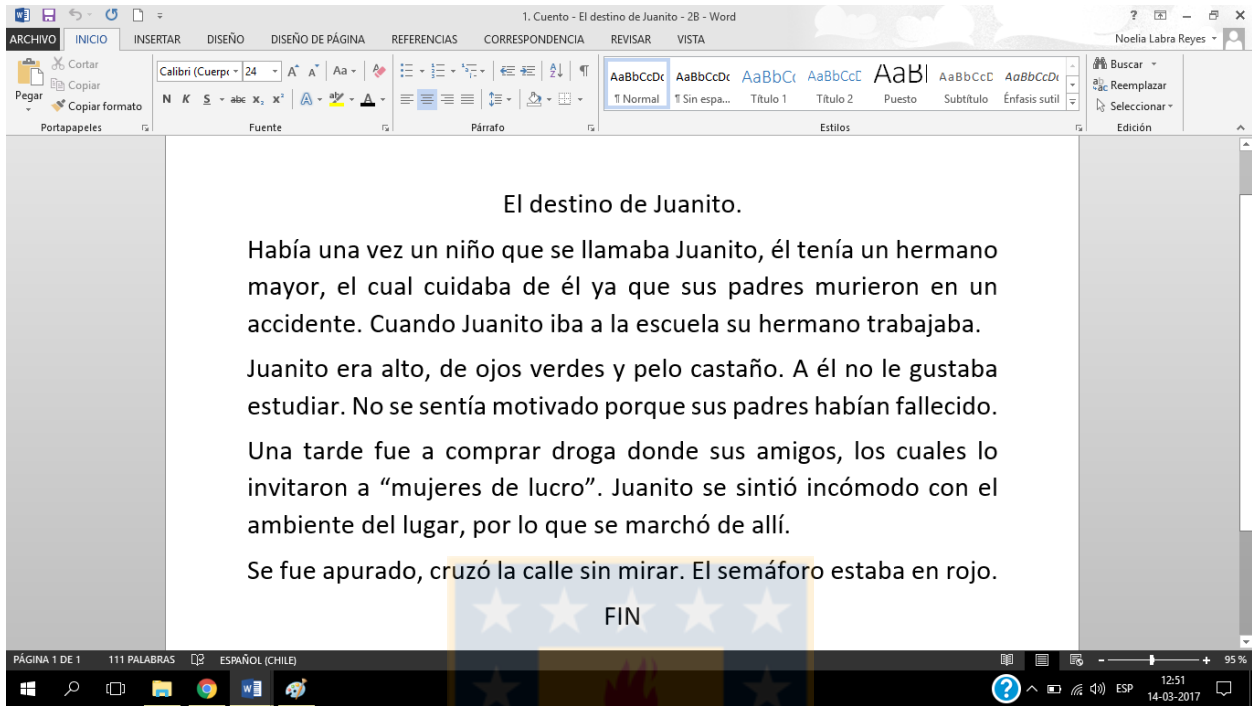
IV.2.1 Clase número 1

IV.2.1.1 Video utilizado para motivación:

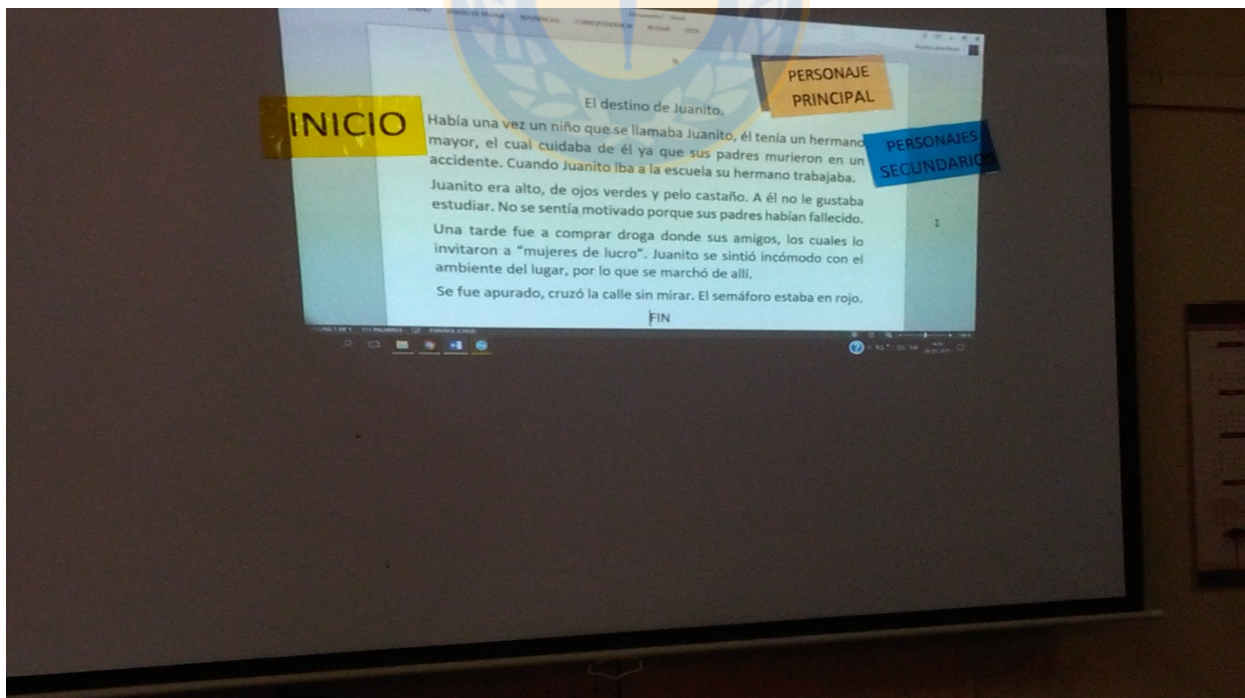


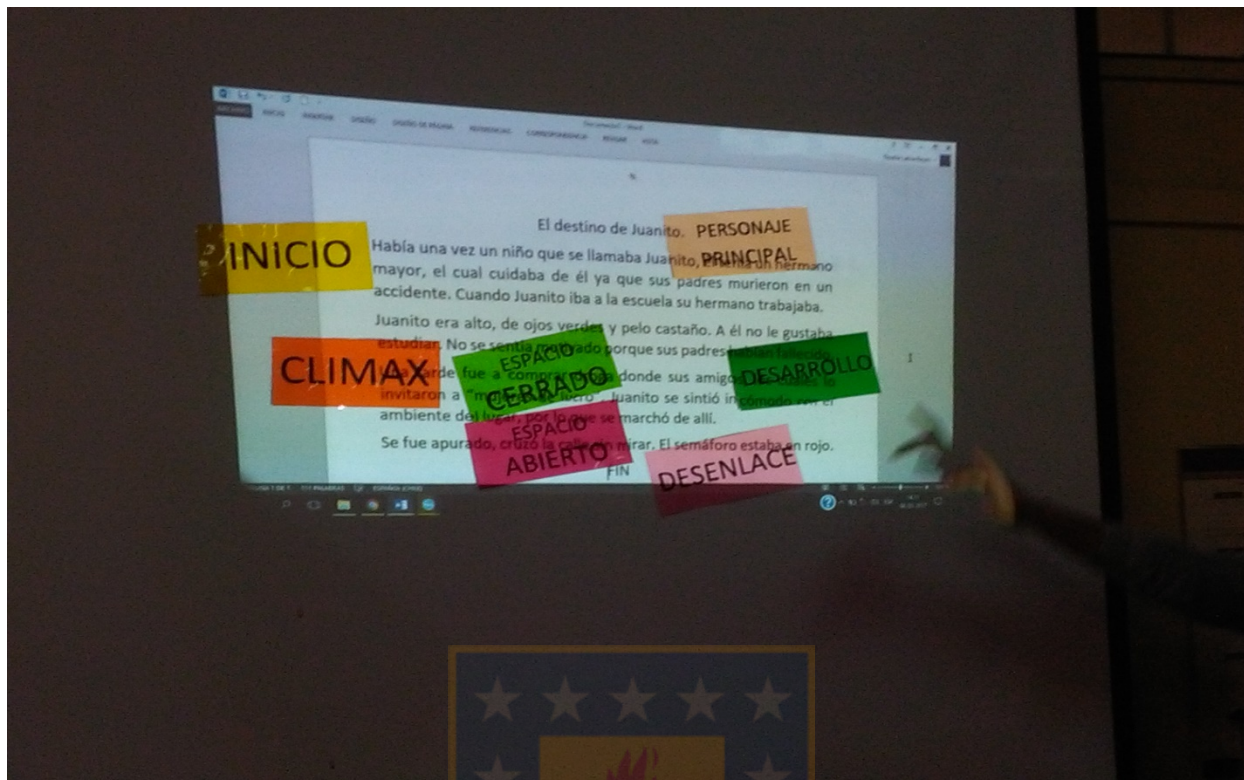


IV.2.1.2 Actividad número 1: creación colectiva



IV.2.1.3 Actividad número 2: Reconocer elementos de la narración





IV.2.1.4 Actividad número 3: Creación mapa conceptual



4. Mapa Conceptual - Ramírez - PowerPoint

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO TRANSICIONES ANIMACIONES PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS REVISAR VISTA Noelia Labra Reyes

Portapapeles Diapositivas Fuente Párrafo Dibujo Edición

Elementos de la narración

- Narrador:** Es la voz que cuenta al lector lo va sucediendo. Presenta a los personajes, sabe lo que hacen y depende del tipo de narrador que sea.
- Personajes:** Siempre hay un protagonista (Personaje principal) y los demás son secundarios. En el protagonista siempre la caracteriza, sabe lo que siente y lo que hace él.
- Tiempo:** Es el tiempo en el que ocurre una narración. Ej: Estaciones del año.
- Acciones:** Son las acciones que hace el protagonista o cualquier tipo de personaje que halla en la narración.
- Espacio:** Es el espacio o lugar en el cual se desarrolla la narración.

Partes de la Narración:

- Inicio:** Define al narrador, da características del personaje principal, dar a conocer de que se tratará la narración.
- Climax:** Es en donde se explica el suceso o lo más importante de la narración (llega a su máxima expresión).
- Desarrollo:** Se empiezan a ver las acciones de los protagonistas, puede cambiar el inicio.
- Desenlace:** Se finaliza la narración y se da una solución al problema.

DIAPOSITIVA 1 DE 1 ESPAÑOL (CHILE) NOTAS COMENTARIOS 74%

3. Mapa Conceptual - Paredes & Retamal [Modo de compatibilidad] - Word

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA Noelia Labra Reyes

NARRACIÓN

ES UN RELATO DE HECHOS REALES O IMAGINARIOS QUE LE SUCEDEN A LOS PERSONAJES.

¿QUÉ ES?

- ACCIONES:** ESTRUCTURAL, ACONTECIMIENTO INICIAL, MUDO, CONFLICTO, DESENLACE.
- PERSONAJES:** SON LOS SERES QUE REALIZAN LAS ACCIONES. SERES HUMANOS, ANIMALES U OBJETOS.
- TIEMPO:** EPOCA DONDE OCURREN LOS SUCESOS NARRADOS. CIUDA EN QUE SE NARRAN LOS HECHOS.
- ESPACIO:** LUGAR DONDE SE DAN LOS ACONTECIMIENTOS. PUEDE SER.
- NARRADOR:** PERSONA QUE INVENTA EL AUTOR PARA CONTAR LA HISTORIA.

NARRADOR

- PRIMERA PERSONA PROTAGONISTA:** (EL NARRADOR PERSONAJE PRINCIPAL QUE CUENTA Y REALIZA LAS ACCIONES)
- PRIMERA PERSONA TESTIGO:** OTROS REALIZAN LAS ACCIONES Y EL NARRADOR LAS CONOCE.
- TERCERA PERSONA OMNISCIENTE U OBSERVADOR:** EL NARRADOR NO PARTICIPA EN LA HISTORIA, PERO CONOCE LOS PENSAMIENTOS Y LAS ACCIONES.

PÁGINA 1 DE 1 ESPAÑOL (CHILE) 60%

IV.2.2 Clase número 2

IV.2.2.1 Actividad número 1: Leer y reconocer la estructura en cuentos fragmentados

SUEÑOS
Cuento popular chino

El jefe del clan Yin, en el estado de Chou, poseía una gran hacienda y sus siervos trabajan sin descanso de sol a sol. Había entre estos uno ya viejo, cuyos músculos estaban agotados de tanto esfuerzo, pero el jefe del clan seguía encargándole las labores más duras. El anciano se quejaba mientras se enfrentaba diariamente a sus tareas. Por la noche dormía como un tronco, insensibilizado a causa de la fatiga, el espíritu muy decaído.

Y todas las noches soñaba que era el rey del lugar, que mandaba a todo el pueblo y que se encargaba de todos los asuntos de estado. En el palacio andaba de fiesta en fiesta sin preocupación alguna, y todos sus deseos se veían satisfechos. Su gozo no conocía límites, pero por la mañana despertaba y volvía al trabajo. A los que querían consolarle de la rudeza de su labor, el anciano les decía:

-El hombre vive cien años, la mitad son días y la otra mitad son noches. De día soy un criado vulgar y las tribulaciones de mi vida son como son. Pero de noche soy señor de hombres y no hay satisfacción mayor. ¿De qué he de quejarme?

El ánimo del jefe del clan estaba ocupado en asuntos mundanos; toda su atención la absorbía la propiedad. Agotados el cuerpo y el intelecto, también el quedaba insensibilizado a causa de la fatiga cuando se echaba a dormir.

Pero noche tras noche soñaba que era un criado que no paraba de trabajar. Se le trataba mal, se le despreciaba, recibía bastonazos y aguantaba todo cuanto se le venía encima. Hablaba entre dientes y se quejaba en el sueño y solo se tranquilizaba con el alba.

El jefe del clan planteó el problema a un amigo, que le dijo:

-Tu situación económica te da más riqueza y honores que a nadie. El sueño en que eres un criado no es más que el ciclo de la comodidad y la tribulación; tal ha sido desde siempre la ley de la fortuna humana. ¿Cómo iban a ser iguales tus sueños y tu vigilia?

El jefe del clan reflexionó a propósito de la observación del amigo y dulcificó las faenas de los siervos. Redujo también sus preocupaciones y de este modo obtuvo un poco de consuelo en sus sueños.

EL OTRO YO

Mario Benedetti

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

IV.2.2.2 Actividad número 2: Completan Ficha técnica



FUNDACIÓN DEL MAGISTERIO DE LA ARAUCANÍA
Liceo Técnico Femenino de Concepción.
Depto de Lenguaje y Comunicación.



Ficha Técnica

1. **Título:**
2. **Tema:**
3. **Nombre del autor:**
4. **Personajes (Descripción):**
 - a. *Principal:*
 - b. *Secundarios:*
5. **Espacio en el que se desarrolla la obra:**
6. **Acciones:**
 - a. *inicio:*
 - b. *Desarrollo:*
 - c. *Clímax:*
 - d. *Desenlace:*



IV.2.2.2.1 Actividad número 2: Ejemplos

2. Ficha Técnica - Millar & Venegas [Modo de compatibilidad] - Word

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA Noelia Labra Reyes

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

Ficha técnica

1. Título: El suicida
2. Tema: El Sr. Intentaba suicidarse pero todo lo que se hacía en su cuerpo, le pasaba a los demás. Podemos llevar esto a la vida real, porque todo lo que uno hace, no solo le afecta a la persona, también a los que lo rodea.
3. Nombre del autor: Enrique Anderson Imbert
4. Personaje (descripción)
 - a. Principal: El hombre que se quiere suicidar, probablemente deprecion.
 - b. Secundario: la familia, amigos, juez, mucamos, dueño hotel.
5. Espacio en la que se desarrolla la obra: Hotel
6. Acciones:
 - a. inicio: Trato de suicidarse
 - b. desarrollo: intento suicidarse varias veces sin éxito, pero al final a la familia le pasaba todo lo que le intentaba.
 - c. desenlace: se tiro del balcón pero antes vio que todo lo que hacia el, lo pagaba la gente. Tus acciones no solo afectan a uno sino a todos alrededor.

PÁGINA 1 DE 1 149 PALABRAS ESPAÑOL (CHILE) 13:15 14-03-2017

3. Ficha Técnica - Ramirez - PowerPoint

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO TRANSICIONES ANIMACIONES PRESENTACIÓN CON DIAPOSITIVAS REVISAR VISTA Noelia Labra Reyes

Portapapeles Diapositivas Fuente Párrafo Dibujo Edición

Ficha Técnica:

Título: El pulpo que no murió.

Tema: Un pulpo estaba solo, nadie lo cuidaba, empezó a comerse por si solo, y al final desapareció.

Nombre del autor: Sakutarō Hagiwara

Personajes (Descripción):

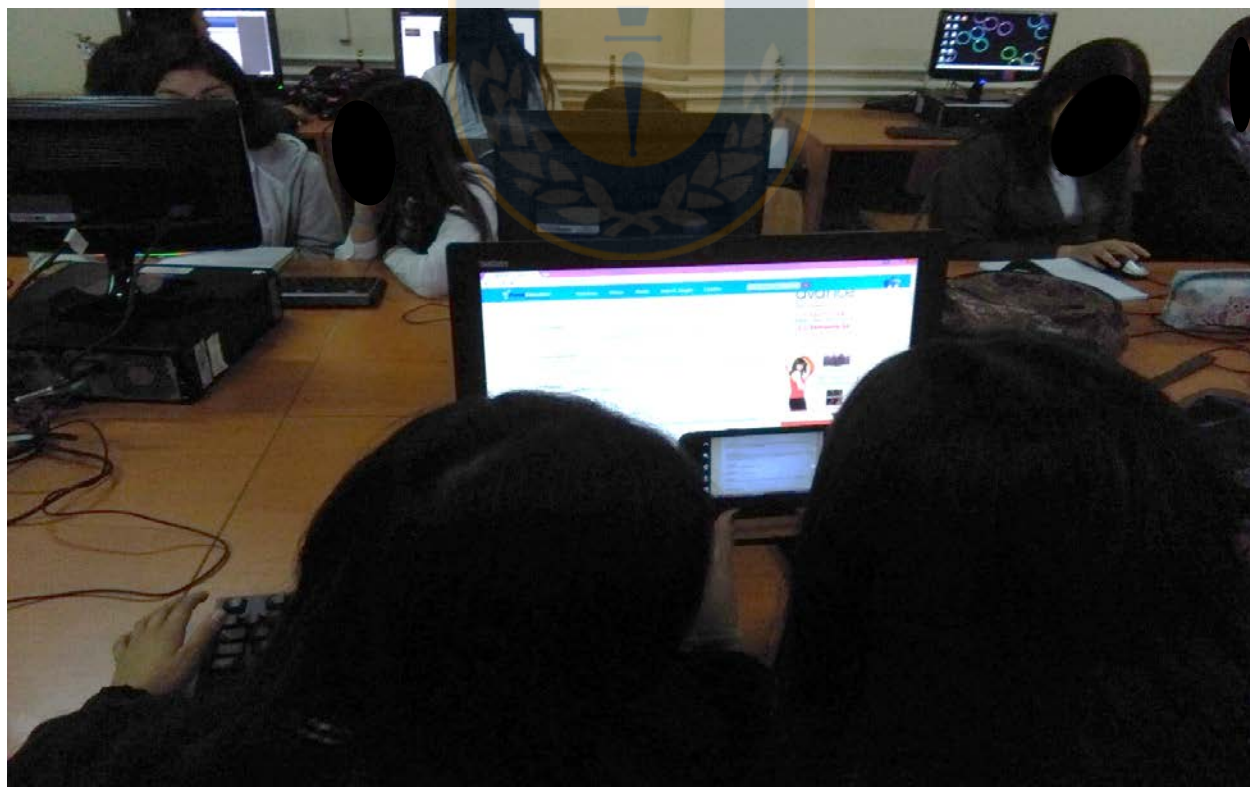
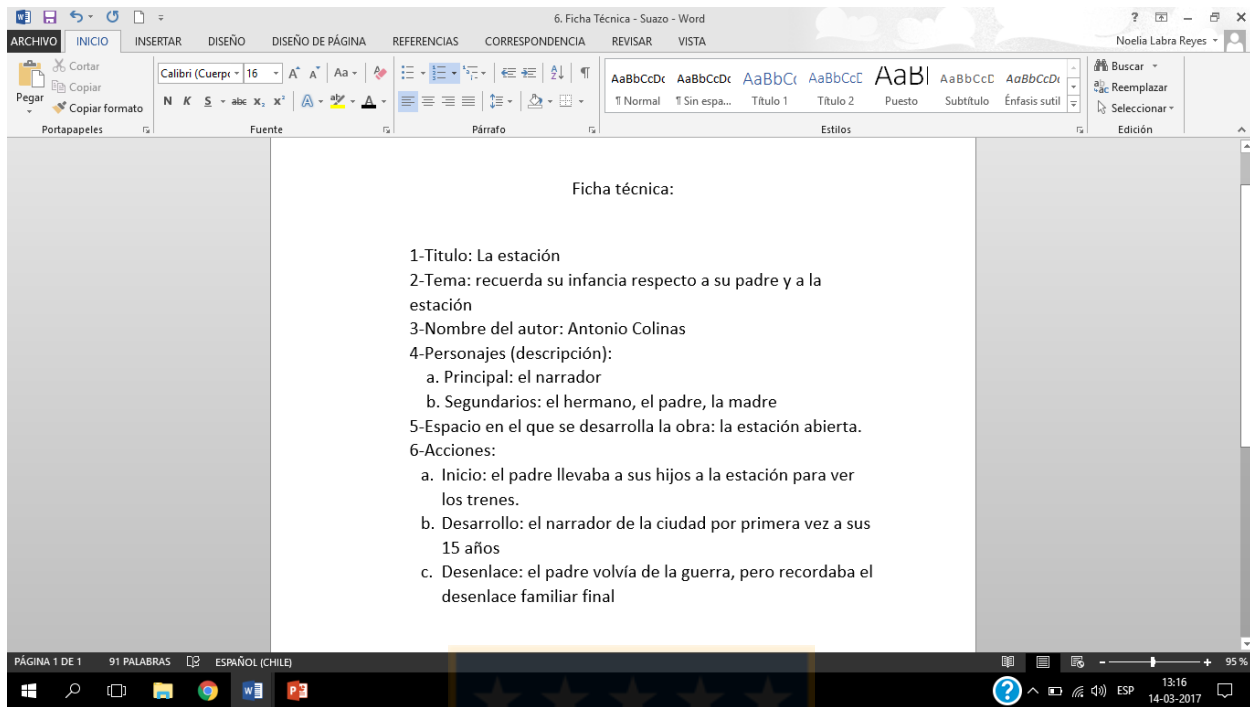
- a. Principal: Pulpo hambriento, desesperado, triste.
- b. Secundario: El cuidador era todo lo contrario ya que no lo había cuidado nunca al animal.

Espacio en el que se desarrolla la obra: En un acuario olvidado (Espacio cerrado).

Acciones:

- a. Inicio: "Un pulpo que agonizaba de hambre fue encerrado en un acuario", "Una pálida luz se filtraba a través del vidrio", "Todo el mundo se olvidó de este lóbrego acuario".
- b. Desarrollo: "Pero el pulpo no había muerto", "Permanecía escondido", "Cuando despertó de su sueño tuvo que sufrir un hambre terrible", "Entonces comenzó a comerse sus propios tentáculos", "Cuando ya no tenía tentáculos comenzó a devorar poco a poco..."
- c. Final: "El pulpo terminó comiéndose todo su cuerpo...", "Una mañana llegó un cuidador, miré ...", "El pulpo había desaparecido"

DIAPPOSITIVA 1 DE 1 ESPAÑOL (CHILE) NOTAS COMENTARIOS 13:16 14-03-2017



CAPÍTULO V: Análisis de resultados

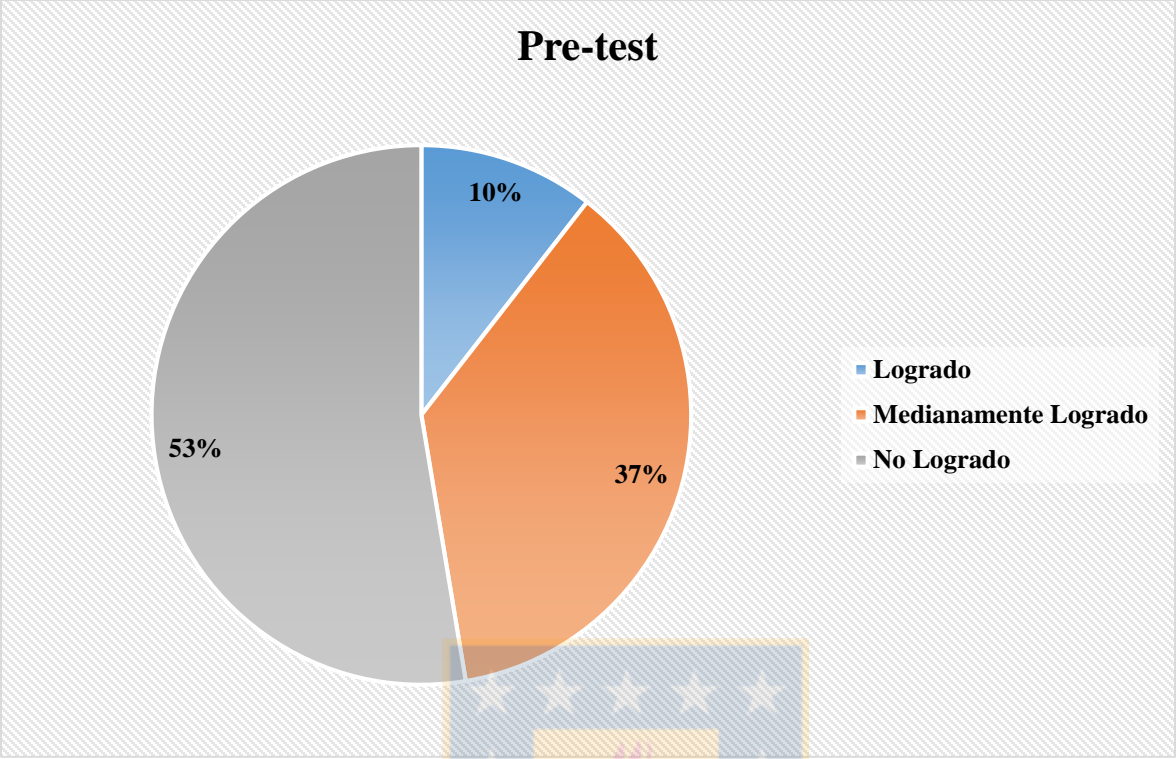
V.1 Parámetros que delimitan los niveles de logro:

| Nivel de Logro | Puntaje |
|----------------------|---------|
| Logrado | 9 – 12 |
| Medianamente Logrado | 5 – 8 |
| No Logrado | 4 – 0 |

V.2 Pre-test y post-test ambos grupos:

V.2.1 Gráfico 1: Pre-test ambos grupos

| Nivel de Logro | N° Estudiantes |
|----------------------|-------------------|
| Logrado | 2 |
| Medianamente Logrado | 7 |
| No Logrado | 10 |
| Total: | 19 |

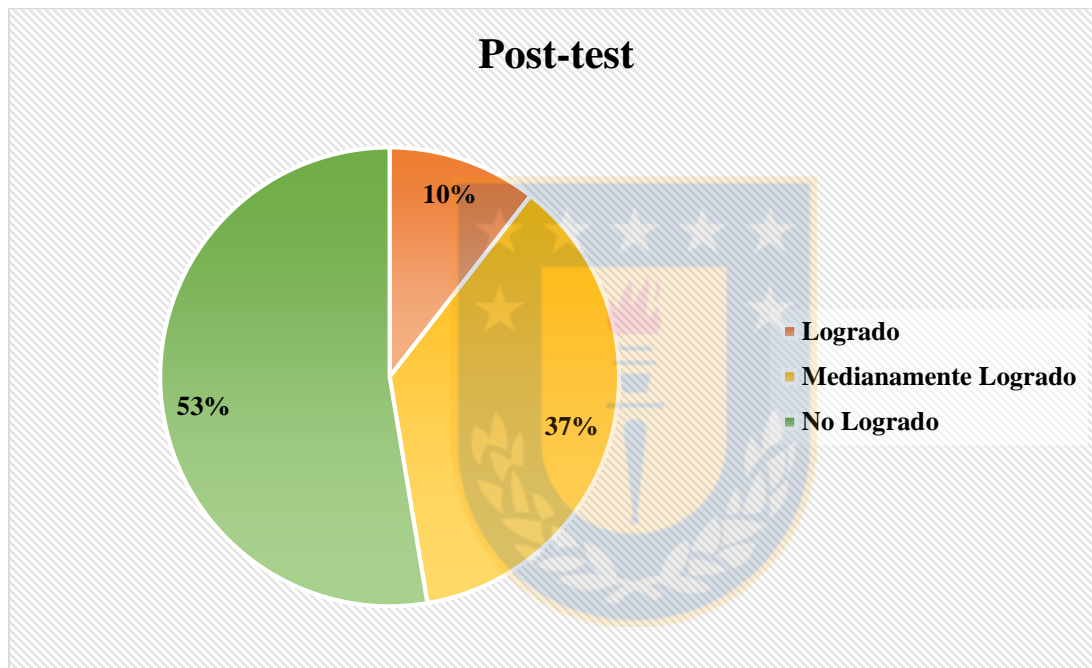


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se reflejan los resultados correspondientes al pre-test aplicado a la totalidad de estudiantes que fueron parte del estudio. Éste muestra que más de la mitad de la población estudiada no alcanzó el puntaje necesario para lograr cumplir con los objetivos de la evaluación, y dejando solo a dos estudiantes con el nivel logrado, aunque ninguna alcanzó el puntaje máximo (12 puntos).

V.2.2 Gráfico 2: Post-test ambos grupos

| Nivel de Logro | N° Estudiantes |
|----------------------|-------------------|
| Logrado | 2 |
| Medianamente Logrado | 7 |
| No Logrado | 10 |
| Total: | 19 |

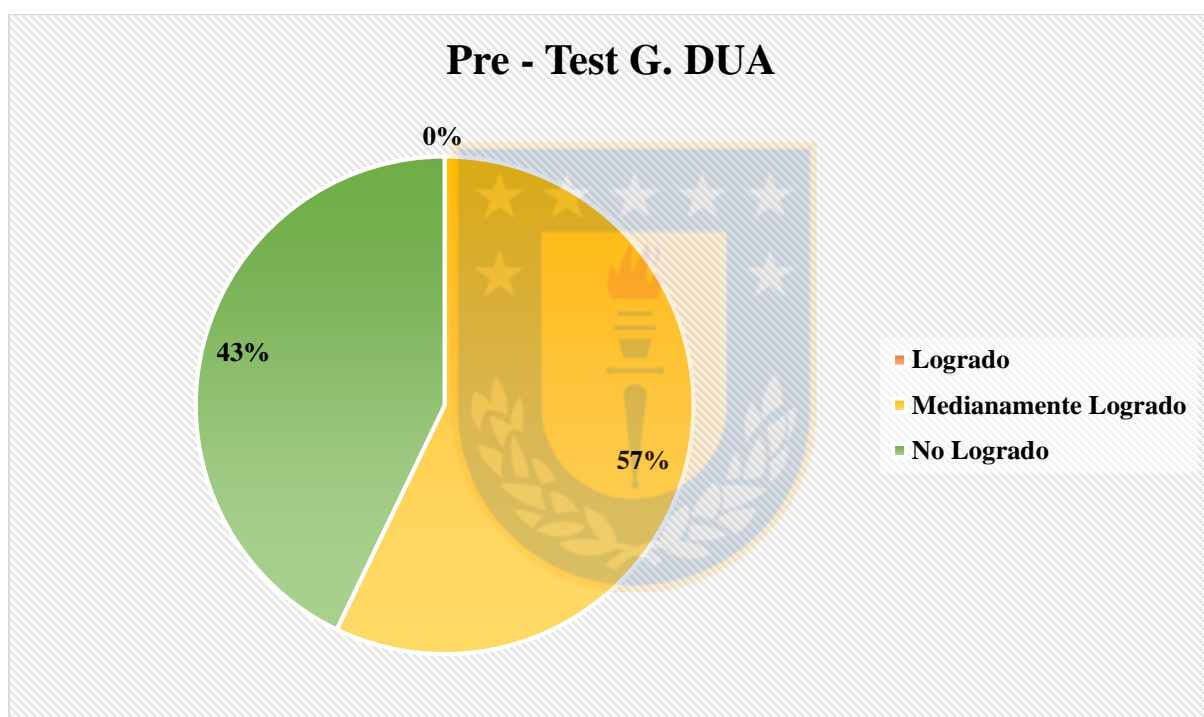


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico correspondiente al post-test, se refleja que los resultados se mantuvieron en el mismo porcentaje de alumnas que lograron el aprendizaje y de aquellas que no lograron obtener un puntaje mínimo de aprobación. Muestra que más de la mitad de la población estudiada no alcanzó el puntaje necesario para lograr cumplir con los objetivos de la evaluación, y dejando solo a dos estudiantes con el nivel logrado, aunque ninguna alcanzó el puntaje máximo (12 puntos).

V.2.3 Gráfico 3: Pre-test grupo DUA

| Nivel de Logro | N° Estudiantes |
|----------------------|----------------|
| Logrado | 0 |
| Medianamente Logrado | 4 |
| No Logrado | 3 |
| Total: | 7 |



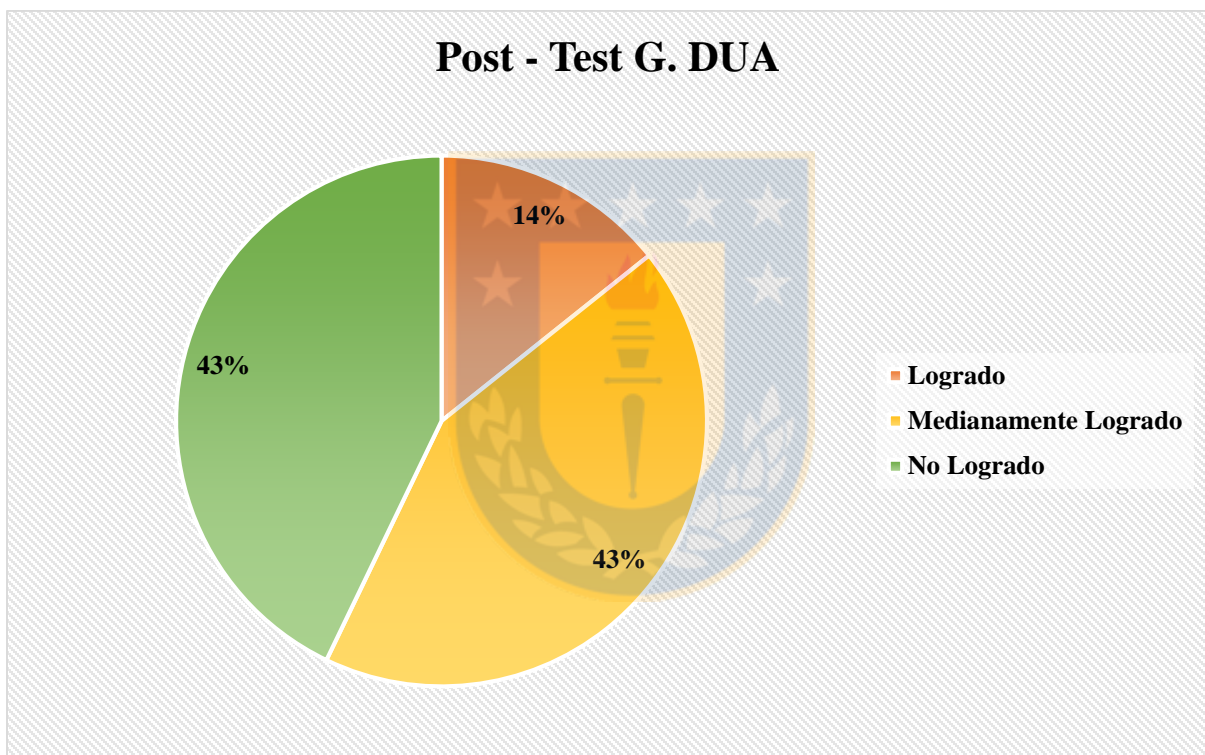
Fuente: Elaboración propia

En este gráfico, se muestra que por un lado, ninguna estudiante pudo obtener un puntaje óptimo, es decir no hubo puntaje superior a 8 puntos obtenidos en el pre-test. Por otro lado, más de un 50% de las estudiantes se encuentra entre los puntajes medios, los cuales no son satisfactorios, pero tampoco constituyen la reprobación.

Finalmente un número considerable de estudiantes no logró el mínimo de aprendizajes para poder aprobar la evaluación.

V.2.4 Gráfico 4: Post-test grupo DUA

| Nivel de Logro | N° Estudiantes |
|----------------------|-------------------|
| Logrado | 1 |
| Medianamente Logrado | 3 |
| No Logrado | 3 |
| Total: | 7 |



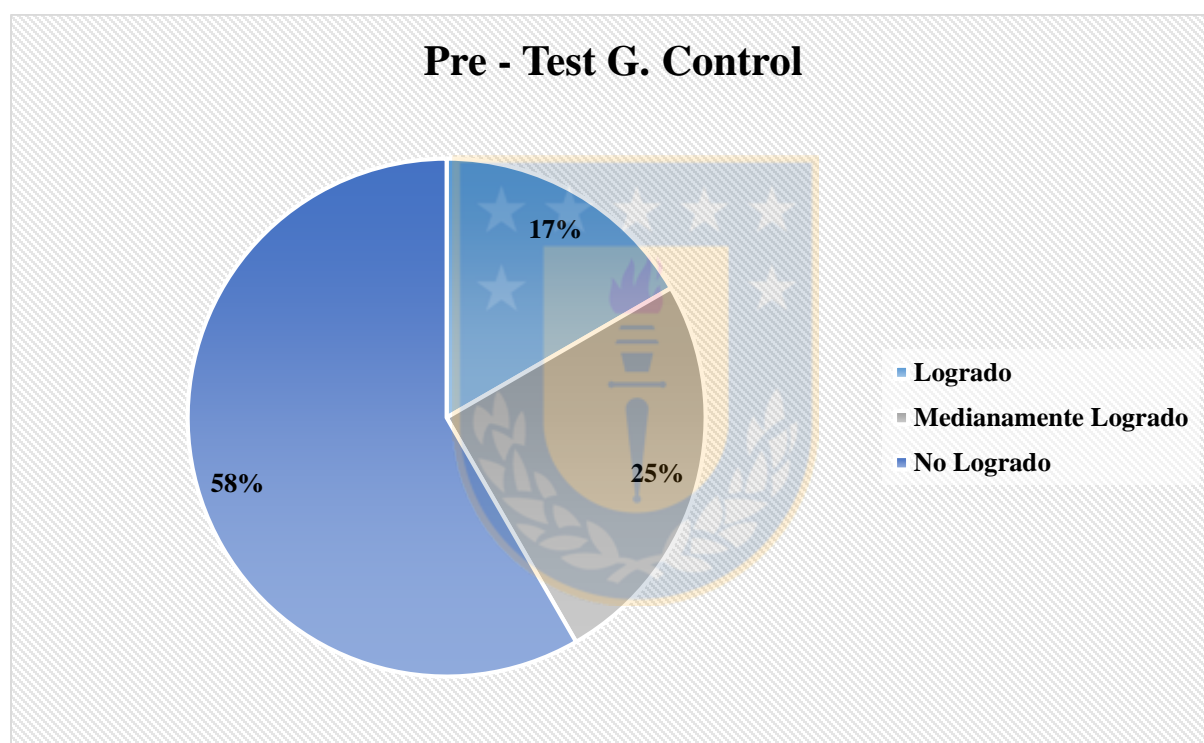
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se muestra una leve variación con respecto a los resultados exhibidos en el gráfico previo, si bien ahora la figura indica un aumento en el porcentaje de las estudiantes que lograron el aprendizaje necesario para aprobar la evaluación final – de un 0% a un 14% - esta corresponde solo a una, como señala la tabla de valores en la parte superior.

Existe también una baja en el porcentaje de estudiantes que lograron medianamente el aprendizaje – de un 57% a un 43% - y una mantención el aquellas que no lograron el puntaje medio para aprobar.

V.2.5 Gráfico 5: Pre-test grupo Control

| Nivel de Logro | N° Estudiantes |
|----------------------|----------------|
| Logrado | 2 |
| Medianamente Logrado | 3 |
| No Logrado | 7 |
| Total: | 12 |



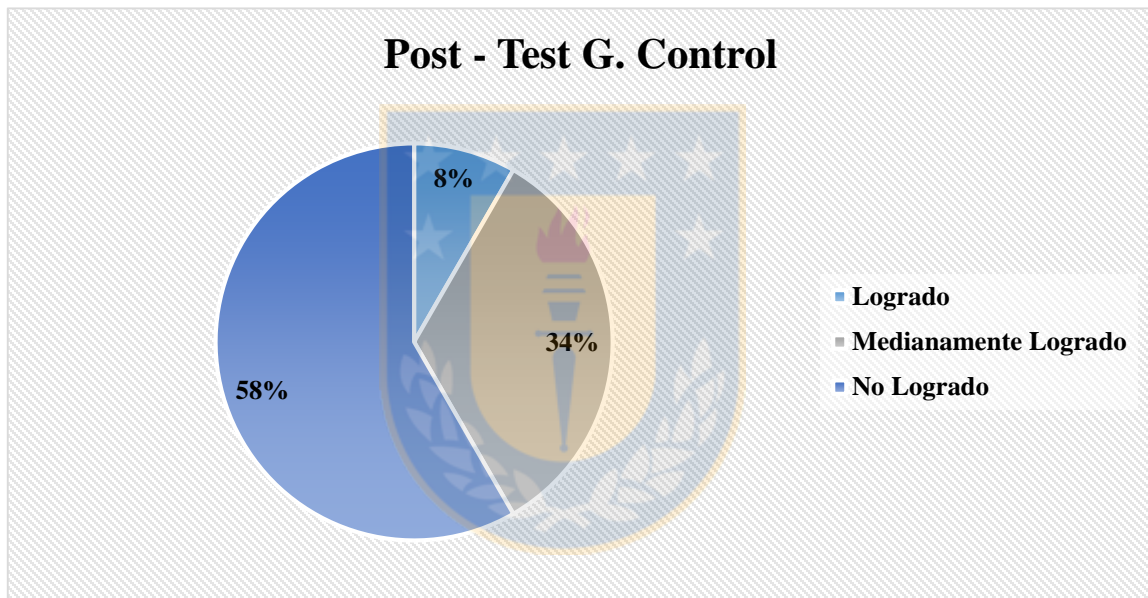
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico que evidencia los resultados del pre-test respecto del grupo de control, se observa que más de la mitad de las estudiantes – 58% - logró los puntajes mínimos, y menos de un veinte por ciento de ellas logró aprobar la evaluación, porcentaje que corresponde a dos estudiantes.

V.2.6 Gráfico 6: Post-test grupo Control

| Nivel de Logro | N° Estudiantes |
|----------------------|----------------|
| Logrado | 1 |
| Medianamente Logrado | 4 |
| No Logrado | 7 |
| Total: | 12 |

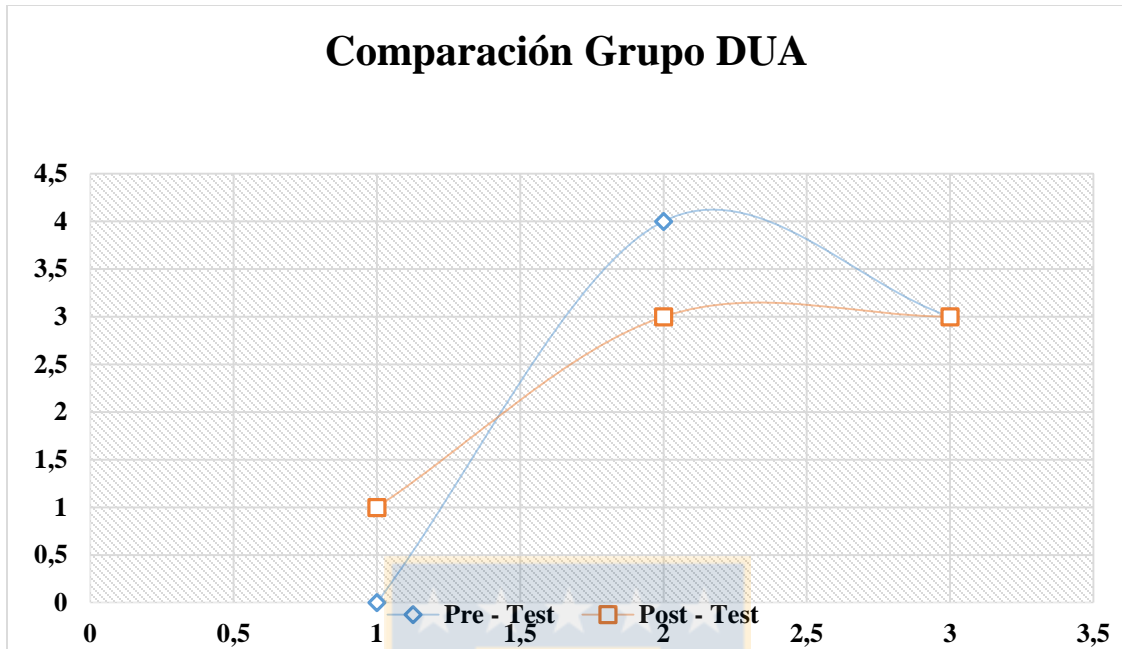
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

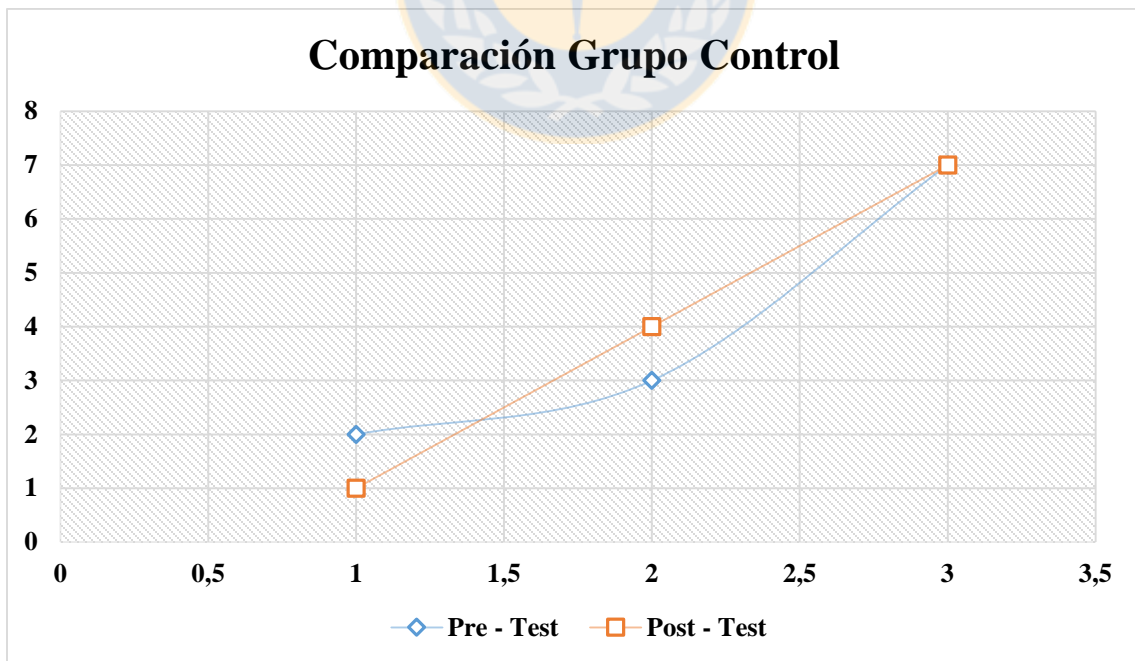
Respecto del gráfico que corresponde al post-test aplicado al grupo de control y en comparación con el pre-test, se observa una variación leve entre los resultados de las estudiantes, ocurriendo una baja en aquellas que lograron los aprendizajes necesarios para resolver la actividad – de un 17% a un 8% - y un aumento en aquellas que los lograron medianamente, de 25% a 34%.

V.2.7 **Gráfico 7:** Comparación pre y post-test grupo DUA



Fuente: Elaboración propia

V.2.8 **Gráfico 8:** Comparación pre y post-test grupo control



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en el flujo de las líneas representadas en el primer gráfico existe una variación entre los resultados obtenidos por las estudiantes en ambos test, observándose un leve aumento en el número de estudiantes que logró un puntaje superior a 9. En comparación con el segundo gráfico, correspondiente al grupo de control, donde en la misma categoría hubo una leve disminución.

De la observación y análisis de los gráficos se concluye que, existe una variación mínima en los resultados de ambos grupos, es decir que, si bien hubo un leve aumento de resultados positivos en las estudiantes, ésta no corresponde a un número significativo por cuanto las estudiantes no alcanzaron el puntaje máximo de la evaluación, aunque si el suficiente para lograr los objetivos de aprendizaje.



CAPÍTULO VI: Conclusiones

Para el grupo de estudio, el DUA (CAST, 2013) constituye una nueva forma de libertad en los métodos utilizados por los docentes para expresar los contenidos del currículum vigente, ya que busca un cambio de mentalidad no solo en la forma sino también en el fondo de la estructura del sistema educativo, en la que todos los factores trabajan en conjunto para superar las brechas que segregan a los estudiantes, que los clasifica mediante los resultados obtenidos.

Mediante el desarrollo de la presente propuesta, sobre todo en el proceso de implementación de la misma, se ha evidenciado ciertos factores que permiten avanzar en la discusión respecto de su pertinencia, además de considerar otros que surgen de la observación del comportamiento de las estudiantes frente a esta nueva concepción de la clase.

En primer lugar, al ser una propuesta nunca antes implementada al grupo curso, las estudiantes que fueron sujeto de estudio, se mostraron participativas al momento de realizar las actividades tanto grupales como individuales, sin que fuese necesaria una excesiva intervención de la docente, o que ésta tuviera que forzar a las estudiantes a realizarlas, demostrando una motivación intrínseca a la variada gama de posibilidades frente a un aprendizaje.

Estudios, como el realizado por Jakeline Duarte (2003, p. 107), indican que un cambio de ambiente educativo es favorable para los estudiantes, en este caso el grupo con el que se trabajaron las propuestas del DUA fue trasladado a la sala de informática, lo que les permitió en primera instancia tener una mayor motivación frente al contenido propuesto.

De esta forma, al realizar actividades en las que debían participar activamente, haciendo uso de herramientas tecnológicas, al momento de resolver el post-test la respuesta no fue igualmente favorable, puesto que significó un retroceso en la libertad de acción que se les entregó a las estudiantes para resolver esta tarea respecto de las anteriores. El establecimiento exige cierto tipo de evaluaciones, en este caso escrita, para poder conservar el registro, puesto que los resultados del instrumento sirvieron como evaluación diagnóstica para las estudiantes del curso intervenido.

En base a lo anterior es que el CAST al desarrollar el DUA plantea, no solo la necesidad de variar las actividades para entregar posibilidades diversas a los estudiantes en el desarrollo de

sus aprendizajes, sino también variar las formas para que el alumnado exprese sus conocimientos (CAST, 2013), es decir, cambiar los métodos de evaluación las que muchas veces significan solamente leer, recordar, analizar y responder.

El uso de herramientas tecnológicas de manera frecuente es una de las bases fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2013), por lo que el sistema debería estar dotado del equipamiento necesario para llevar a cabo actividades en las que su uso sea pertinente, pero en el sistema educativo al menos el Municipal, no se encuentra preparado para solventar estas necesidades de los estudiantes, puesto que la mayoría de las veces estos establecimientos no cuentan con las herramientas tecnológicas para cumplir estas funciones, o en su defecto se encuentran desactualizados o en mal estado (Alba, Zubillaga y Sánchez, 2015, p 93).

Estudios indican que las brechas existentes entre la educación pública y privada se observa en varios países latinoamericanos, por cuanto los recursos no son distribuidos de manera equitativa entre ambos sectores (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011, p.5). Lo anterior queda evidenciado en el presente estudio, cuando la secuencia didáctica fue implementada, ya que las estudiantes debieron trasladarse a la sala de informática para la realización de las actividades. Éste ejercicio pudo ser realizado previa solicitud del espacio, lo que significa que no puede hacerse uso de él de manera libre, además de contar solo con 20 equipos, por cuanto si se hubiese trabajado con la totalidad de las estudiantes pertenecientes al curso no hubiese sido posible que trabajaran individualmente en un equipo. Esta situación hubiese sido contraria si la secuencia didáctica hubiese sido implementada en un establecimiento con mayor inyección de recursos.

El currículum nacional, elide las diferencias intrínsecas que poseen los estudiantes, por lo que al realizar las modificaciones de los planes y programas, los estudiantes con dificultades de aprendizaje o incluso aquellos que poseen habilidades mayormente desarrolladas no son visualizados dentro de las propuestas educativas nacionales (Duk, 2010, p. 188). En contraposición a esto, un punto a favor de las planificaciones en base al DUA es, no solo reconocer la amplia gama de estudiantes dentro del aula, sino también plasmar en la planificación las estrategias pertinentes para cada una de las formas que tienen de aprender (Alba, 2012, p. 7).

No se observan diferencias significativas entre los resultados obtenidos por las estudiantes de ambos grupos, puesto que el tiempo en el que se desarrolló la aplicación de la propuesta

didáctica fue reducido, por cuanto las actividades realizadas, si bien lograron motivar a las estudiantes, no tuvieron un resultado favorable en términos de objetivos de aprendizaje. En este sentido, se observa un avance significativo en la forma en que las estudiantes del grupo experimental se enfrentaron a las actividades.

Finalmente, el análisis de los gráficos arroja que, aunque las estudiantes poseen una buena respuesta ante la implementación de recursos tecnológicos y estrategias diversificadas, no logran aplicar los aprendizajes logrados en evaluaciones de uso regular, por lo que sería pertinente seguir la línea de las actividades planteadas y utilizar herramientas tecnológicas también para las evaluaciones. Utilizar por ejemplo, el manejo de las redes sociales como método de aprendizaje de ciertos contenidos que para los que su uso sea significativo. El planteamiento anterior se ve reflejado también en los principios del DUA (CAST, 2013).



CAPÍTULO VII: Bibliografía

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. Fernández, F. Soto & F. Tortosa, *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. (1st ed., pp. 2-3). Murcia. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/ponencias.html>
- Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A., & Sanchez Serrano, J. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 14(1), 89 - 100. <http://dx.doi.org/10.17398/1695288X.14.1.89>
- Bandura, A., & Walters, R. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (1st ed.). Madrid: Alianza.
- CAST: Home. (2017). *Cast.org*. Revisado 13 Noviembre 2016, desde <http://www.cast.org/>
- CAST (2013). Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J., & Zubillaga del Río, A (ed.). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (2nd ed., pp. 3-4). Madrid.
- Duarte D, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE. UNA APROXIMACION CONCEPTUAL Learning environments. A conceptual approach. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97 - 113.
- Duarte, J., Gargiulo, C., & Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE* (p. 5). Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/>
- Duk Homad, C., & Loren Gajardo, C. (2010). Flexibilización curricular para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva, Volumen 4*(Número 1), 187 - 210. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/>

- Gobierno de Chile, ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación n° 20370*. Valparaíso.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2015). *Decreto n° 83*. Valparaíso.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2015). *Ley Inclusión Educativa n° 20845*. Valparaíso.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2011). Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio para Primer Año Medio Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. Recuperado el 15 de Octubre de 2016. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2000). *Metodología de la investigación (5a. ed.)* (1st ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Mace, R., Hardie, G., & Place, J. (1991). *Accessible environments* (1st ed.). Raleigh, NC: Center for Universal Design, North Carolina State University.
- Pizarro de Zulliger, B. (2003). *Neurociencia y educación* (1st ed.). Madrid: Ed. La Muralla.
- Sánchez Fuentes, S., Castro Durán, L., Casas Bolaños, J., & Vallejos Garcías, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(2), 135-149.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782016000200009>
- Santrock John W., (2002). *Psicología de la educación* (1st ed., p. 4). México: McGraw-Hill.
- Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa* (1st ed.). México: Cengage Learning.
- Woolfolk, A., & Pineda Ayala, L. (2014). *Psicología educativa* (1st ed.). México, D.F.: Pearson Educación.

CAPÍTULO VIII: Anexos





Pre-test:
Unidad Cero – 2NM

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Objetivo:

- Evaluar los aprendizajes de los elementos de narración estudiados en el año anterior.

Actividad:

- Lea detenidamente el cuento “Revolución” y responda brevemente cada una de las preguntas.

Revolución/ Slawomir Mrozek



En mi habitación la cama estaba aquí, el armario allá y en medio la mesa.

Hasta que esto me aburrí. Puse entonces la cama allá y el armario aquí.

Durante un tiempo me sentí animado por la novedad. Pero el aburrimiento acabó por volver.

Llegué a la conclusión de que el origen del aburrimiento era la mesa, o mejor dicho, su situación central e inmutable.

La novedad volvió a animarme, y mientras duró me conformé con la incomodidad inconformista que había causado. Pues sucedió que no podía dormir con la cara vuelta a la pared, lo que siempre había sido mi posición preferida.

Pero al cabo de cierto tiempo la novedad dejó de ser tal y no quedo más que la incomodidad. Así que puse la cama aquí y el armario en medio.

Esta vez el cambio fue radical. Ya que un armario en medio de una habitación es más que inconformista. Es vanguardista.

Pero al cabo de cierto tiempo... Ah, si no fuera por ese «cierto tiempo». Para ser breve, el armario en medio también dejó de parecerme algo nuevo y extraordinario.

Era necesario llevar a cabo una ruptura, tomar una decisión terminante. Si dentro de unos límites determinados no es posible ningún cambio verdadero, entonces hay que traspasar dichos límites. Cuando el inconformismo no es suficiente, cuando la vanguardia es ineficaz, hay que hacer una revolución.

Decidí dormir en el armario. Cualquiera que haya intentado dormir en un armario, de pie, sabrá que semejante incomodidad no permite dormir en absoluto, por no hablar de la hinchazón de pies y de los dolores de columna.

Sí, esa era la decisión correcta. Un éxito, una victoria total. Ya que esta vez «cierto tiempo» también se mostró impotente. Al cabo de cierto tiempo, pues, no sólo no llegué a acostumbrarme al cambio—es decir, el cambio seguía siendo un cambio—, sino que, al contrario, cada vez era más consciente de ese cambio, pues el dolor aumentaba a medida que pasaba el tiempo.

De modo que todo habría ido perfectamente a no ser por mi capacidad de resistencia física, que resultó tener sus límites. Una noche no aguanté más. Salí del armario y me metí en la cama.

Dormí tres días y tres noches de un tirón. Después puse el armario junto a la pared y la mesa en medio, porque el armario en medio me molestaba.

Ahora la cama está de nuevo aquí, el armario allá y la mesa en medio. Y cuando me consume el aburrimiento, recuerdo los tiempos en que fui revolucionario.



Responda:

1.- Señale el tipo de Narrador predominante en el texto. Justifique su respuesta utilizando extractos del relato.

2.- Señale el personaje protagonista y secundario del texto, indicando las claves textuales que la llevaron a la obtención de la respuesta.

3.- Nombre y caracterice el espacio en que se desarrolla la obra, utilizando extractos del relato.

Pauta de corrección Pre-Test

| Ítem | Indicador | Puntaje |
|-------------|--|----------------|
| 1 | Extraen información local del texto: - Indicando que el narrador que corresponde es “protagónico” (2 pts) - Utilizan fragmentos del cuento para ejemplificar su respuesta (2 pts) | 4 pts |
| 2 | Extraen información local del texto: - Indicando que el protagonista del relato es quien narra y que no existen personajes secundarios (2 pts) - Utilizan fragmentos del cuento para ejemplificar su respuesta (2 pts) | 4 pts |
| 3 | Extraen información local del texto: - Indicando que el espacio físico en el que se desarrolla el relato es “la habitación” la cual corresponde a un espacio “cerrado”, compuesto por: “Una cama, un armario y una mesa” (2 pts) - Utilizan fragmentos del cuento para ejemplificar su respuesta (2 pts) | 4 pts |



Post-test:

Unidad Cero – 2NM

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Objetivo:

- Evaluar los aprendizajes de los elementos de narración estudiados en el año anterior.

Actividad:

- Lea detenidamente el cuento “Continuidad de los parques” y responda brevemente cada una de las preguntas.

Continuidad de los parques/ Julio Cortázar

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo,



que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban

el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

DIMORIS MORAIS



Responda:

1.- Señale el tipo de Narrador predominante en el texto. Justifique su respuesta utilizando extractos del relato.

2.- Señale el personaje protagonista y secundario del texto, indicando las claves textuales que la llevaron a la obtención de la respuesta.

3.- Nombre y caracterice el espacio en que se desarrolla la obra, utilizando extractos del relato.



Pauta de corrección Post Test

| Ítem | Indicador | Puntaje |
|------|---|---------|
| 1 | Extraen información local del texto: <ul style="list-style-type: none"> - Indicando que el narrador que corresponde es “protagónico” (2 pts) - Utilizan fragmentos del cuento para ejemplificar su respuesta (2 pts) | 4 pts |
| 2 | Extraen información local del texto: <ul style="list-style-type: none"> - Indicando que el protagonista del relato es quien narra y que no existen personajes secundarios (2 pts) - Utilizan fragmentos del cuento para ejemplificar su respuesta (2 pts) | 4 pts |
| 3 | Extraen información local del texto: <ul style="list-style-type: none"> - Indicando que el espacio físico en el que se desarrolla el relato es “la habitación” la cual corresponde a un espacio “cerrado”, compuesto por: “Una cama, un armario y una mesa” (2 pts) - Utilizan fragmentos del cuento para ejemplificar su respuesta (2 pts) | 4 pts |

