

**Proyecto Jurisdiccional de Evaluación  
de Nivel Medio (EJ 2010-2011)  
Marco de la Evaluación.  
Sugerencias para el trabajo en el aula**

ISBN 978-987-549-468-8  
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires  
Ministerio de Educación  
Dirección de Evaluación Educativa, 2011  
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo  
Dirección de Evaluación Educativa  
Esmeralda 55, 7º piso  
C1035ABA - Buenos Aires  
Teléfono/fax: 4339-1731  
Correo electrónico: [evaluacion\\_dgpled@buenosaires.gob.ar](mailto:evaluacion_dgpled@buenosaires.gob.ar)

Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Evaluación Educativa  
Proyecto jurisdiccional de evaluación de nivel medio : sugerencias para el trabajo en el aula / dirigido por Marcelo Cugliandolo. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Evaluación Educativa, 2011.  
64 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-468-8

1. Material Auxiliar para la Enseñanza. I. Cugliandolo, Marcelo, dir.  
CDD 371.33

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.  
**Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

**Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

**Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

**Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia

**Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio (Ej 2010-2011)**  
**Marco de la Evaluación.**  
**Sugerencias para el trabajo en el aula**

**Dirección de Evaluación Educativa**

**Área de Evaluación de los Aprendizajes**

Flavia Caldani  
Fernando Bifano  
Claudia Comparatore  
Fabiana Gordin  
Patricia Lorenzo

**Colaboración**

Marta Tenutto  
Mara Ajzenmesser  
Florencia Viterbo  
Enrique Di Rico  
Cecilia González

**Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza**

**Coordinación editorial:** Paula Galdeano

**Edición:** Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

**Coordinación de arte:** Alejandra Mosconi

**Diseño gráfico:** Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

**Apoyo administrativo:** Andrea Loffi, Olga Lose, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Presentación del Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio</b>	<b>9</b>
¿A qué se denomina Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio?	<b>9</b>
¿Para qué se evalúa?	<b>9</b>
¿Por qué se evalúa el Nivel Medio?	<b>10</b>
¿Qué se evalúa?	<b>11</b>
¿En qué cursos se aplican las pruebas?	<b>11</b>
¿Qué instrumentos se aplican?	<b>12</b>
¿En qué fecha se aplicarán las pruebas?	<b>12</b>
¿Se harán públicos los resultados de las pruebas?	<b>12</b>
<b><i>Especificaciones sobre los contenidos por evaluar</i></b>	<b>13</b>
¿Qué evalúa la prueba de Lengua y Literatura/Castellano?	<b>13</b>
¿Qué evalúa la prueba de Matemática?	<b>14</b>
<b>3. Sugerencias para el trabajo en el aula en Lengua y Literatura/Castellano</b>	<b>17</b>
<b>4. Sugerencias para el trabajo en el aula en Matemática</b>	<b>43</b>



## Introducción

Este material ha sido elaborado en el marco del “Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio 2010-2011” (EJ 2010-2011) con los siguientes propósitos:

- brindar información general sobre este operativo de evaluación a todas las instituciones educativas del nivel;
- explicitar qué enfoque didáctico y qué concepciones disciplinares fueron utilizadas para elaborar los instrumentos de evaluación;
- ofrecer a los docentes de las asignaturas por evaluar una serie de propuestas para el trabajo en el aula sustentadas en los materiales curriculares de la Ciudad de Buenos Aires.

Para ello, el material está organizado en tres apartados:

- Presentación del Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio.
- Sugerencias para el trabajo en el aula en Lengua y Literatura/Castellano<sup>1</sup>.
- Sugerencias para el trabajo en el aula en Matemática.

Consideramos que en el proceso de construcción de una cultura evaluativa, llevado adelante por la jurisdicción desde hace 20 años, resulta fundamental la circulación de información entre los diferentes actores del sistema. Es en este marco que se incluye, en el primer apartado del presente material, la descripción de los aspectos centrales de la EJ 2010-2011, de manera tal que toda la comunidad educativa de cada institución escolar del nivel cuente con esta información.

Los otros dos apartados están dirigidos específicamente a los profesores de 3º año de Matemática y de Lengua y Literatura/Castellano, y presentan diferentes propuestas de trabajo para implementar con los alumnos. Su objetivo, tal como fue señalado, es aportar a los docentes ejemplos de actividades de aula que muestran el enfoque curricular de la jurisdicción puesto en práctica. En este sentido, buscan ser mediadores entre los contenidos propuestos por los materiales curriculares y el trabajo cotidiano de docentes y alumnos, a la vez que ayudan a explicitar a través de actividades concretas el marco desde el cual fueron elaborados los instrumentos de evaluación.

Resulta clave, entonces, tener en cuenta que las sugerencias de actividades, si bien han sido elaboradas en el marco de un proceso jurisdiccional de evaluación, no están concebidas como un “entrenamiento para la prueba”: no parten de la idea de que los alumnos necesitan realizar una ejercitación particular antes de ser evaluados y es por ello que se propone su uso independientemente de la participación o no de un grupo en la muestra a la que se aplicará la prueba. En la misma línea, por

1

Se incluyen las dos denominaciones de la asignatura en función de las diferentes modalidades.

lo ya expresado, consideramos que el material puede resultar de utilidad a los docentes de la asignatura de otros años: más allá de los contenidos puntuales involucrados o de las actividades sugeridas –adecuadas a alumnos que están iniciando 3º año–, muestra ejemplos concretos de implementación de la propuesta curricular de la jurisdicción.

# Presentación del Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio

## ¿A qué se denomina Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio?

El Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio (EJ 2010-2011) es una iniciativa planificada, coordinada e implementada por la Dirección Operativa de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La EJ 2010-2011 es el primer proyecto en el cual se ha tomado la decisión de abordar la evaluación de manera sistemática en el Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires. Como antecedentes para este nivel, sólo se reconocen dos proyectos: “La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria” (1995 y 1996) y “Evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita” (2007) que se aplicó en 2º año.

## ¿Para qué se evalúa?

Los procesos de evaluación en la jurisdicción se inscriben en un marco teórico-metodológico que se caracteriza por concebir la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación de la realidad educativa, cuya contribución es múltiple:

- aporta elementos y criterios a partir de los cuales es posible una discusión abierta e informada para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- favorece la implicación de los distintos actores educativos (supervisores, directivos, maestros, profesores) en los procesos de evaluación, con vistas a la generación progresiva de una cultura evaluativa;
- promueve, a través del análisis de los resultados y la divulgación de la información, la elaboración de propuestas de trabajo conjunto;
- presenta información relevante para la toma de decisiones a los responsables de políticas públicas.

La EJ 2010-2011, inscripta en este marco, da así continuidad a las políticas de evaluación desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires a partir de 1993 y, en particular, a los Proyectos de Evaluación Jurisdiccional

realizados en el Primer Ciclo y Segundo Ciclo del Nivel Primario durante los períodos 2006-2007 y 2008-2009.

Resulta necesario aclarar que, al tratarse de evaluaciones del sistema educativo, los objetivos y, por ende, la construcción y el modo de aplicación de las pruebas, difieren de las situaciones de evaluación en el aula, a cargo del docente.

## ¿Por qué se evalúa el Nivel Medio?

La decisión de aplicar una evaluación en el Nivel Medio responde a la necesidad de generar información relevante acerca de los aprendizajes de los alumnos para favorecer la toma de decisiones tendientes a la mejora del nivel. Se espera ofrecer información producida por la jurisdicción como parte de una propuesta de evaluación propia en un contexto donde se promueven cambios en este nivel del sistema.

En los últimos años, el debate acerca de la escuela media fue incorporado a la agenda educativa. Se trata, así, de propiciar la reflexión acerca de una institución que tiene la responsabilidad de garantizar el acceso y permanencia de los jóvenes en el marco de la obligatoriedad legal del nivel en la Ciudad y en el país.

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ha desarrollado, particularmente en los últimos cinco años, diversos programas y proyectos que tuvieron como objetivo fortalecer los niveles de inclusión en este nivel a través, por ejemplo, de becas, horas institucionales, actividades de educación no formal, apoyo escolar para la preparación de exámenes, atención a alumnas-madres, asistencia socio educativa y cargos rentados como tutores o jefes de departamento. A su vez, desde hace varios años, la jurisdicción encaró un proceso de cambio curricular tendiente a organizar y actualizar los contenidos de las diferentes asignaturas, con el propósito de aportar a los docentes y las escuelas un instrumento significativo para la mejora del nivel.

En este contexto, la especificidad del Nivel Medio en términos de: a) la diversidad de ofertas de planes de estudio, b) la diversidad de formación del cuerpo de docentes, c) las dificultades de continuidad de las cohortes (altas tasas de desgranamiento y deserción), d) las particularidades propias de los jóvenes que transitan el nivel, entre muchas otras que podríamos mencionar, amerita un proceso complejo de relevamiento y análisis de información confiable, reflexión sobre las diversas problemáticas, exploración de alternativas, decisiones en cuanto a los cambios y permanencias necesarios para su mejoramiento.

## ¿Qué se evalúa?

Se evalúan contenidos de las asignaturas Lengua y Literatura/Castellano y Matemática, correspondientes a los dos primeros años del Nivel Medio, ya que las mismas son consideradas básicas para la trayectoria escolar de los alumnos.

Estos contenidos fueron seleccionados entre los materiales curriculares vigentes en la jurisdicción: Programas<sup>2</sup> (2002) y Contenidos para el Nivel Medio<sup>3</sup> (2009). A su vez, se hizo un análisis cualitativo de planificaciones anuales de 1º y 2º año, de pruebas de aula elaboradas por docentes de establecimientos de la jurisdicción correspondientes a diferentes modalidades y se realizaron reuniones con profesores de las asignaturas por evaluar. Estas tres acciones tuvieron como propósito contar con información sobre qué contenidos incluidos en las pruebas jurisdiccionales se trabajan más frecuentemente en las aulas.

Es preciso aclarar que en ningún caso las evaluaciones incluyen todos los aprendizajes relevantes de cada asignatura, sino solo de aquellos que fueron seleccionados considerando que se trata de una prueba escrita, de resolución individual y a ser realizada en un margen acotado de tiempo.

Al finalizar esta presentación se incluyen las especificaciones acerca de lo que será evaluado en ambas asignaturas.

## ¿En qué cursos se aplican las pruebas?

Para evaluar contenidos de 1º y 2º año, las pruebas se aplican en 3º año del Nivel Medio.

La evaluación se aplica en una muestra de establecimientos construida de manera tal que resulta representativa de todos los alumnos y escuelas medias de la jurisdicción. Dicha muestra está conformada por establecimientos educativos de gestión estatal y privada.

Tal como fue realizado en oportunidades anteriores, se comunicará, aproximadamente con anticipación, a los establecimientos educativos en los que se aplique la prueba, que les corresponde formar parte de la muestra.

2

G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, *Actualización de programas de Nivel Medio, Lengua y Literatura, Primer año, Segundo año*; y *Actualización de programas de Nivel Medio, Matemática, Primer año, Segundo año, 2002.*

3

G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, *Contenidos del Nivel Medio, Lengua y Literatura, y Contenidos del Nivel Medio, Matemática, 2009.*

## ¿Qué instrumentos se aplican?

La evaluación incluye la administración de una prueba de Lengua y Literatura/Castellano, una prueba de Matemática y cuestionarios complementarios.

Las pruebas son escritas e individuales. Proponen tanto preguntas cerradas (el alumno tiene que seleccionar una entre las opciones que se le presentan) como abiertas (el alumno tiene que producir la respuesta).

Los cuestionarios complementarios están dirigidos a los alumnos que participan en la evaluación, sus docentes en las asignaturas evaluadas y los directivos de esas instituciones. Su objetivo es recabar información que permita contextualizar los resultados obtenidos en las pruebas, ya que indagan sobre los contextos socioculturales en los que operan las instituciones y los subsistemas educativos.

## ¿En qué fecha se aplicarán las pruebas?

Durante el año 2010 se realizó el proceso de pilotaje de los instrumentos (pruebas y cuestionarios), de manera tal de realizar los ajustes necesarios. La prueba definitiva se aplicará en el mes de julio de 2011.

El esquema de aplicación y las fechas precisas serán comunicadas oportunamente a los establecimientos educativos que participen en la muestra.

## ¿Se harán públicos los resultados de las pruebas?

Al igual que en los proyectos jurisdiccionales de evaluación anteriores, los resultados serán presentados a los responsables de gestión y a los distintos actores educativos (supervisores, directivos, docentes) y se harán disponibles para la opinión pública.

Por otra parte, dado que el objetivo de estos estudios es obtener información sobre el sistema educativo de la jurisdicción y no sobre alumnos en particular ni respecto de las escuelas a los que ellos pertenecen, la información relevada es anónima y confidencial.

Ante cualquier consulta, los interesados pueden comunicarse con la Dirección Operativa de Evaluación Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, teléfono 4339-1731, o enviar un correo electrónico a: <consultasevaluacion@buenosaires.gob.ar>.

## Especificaciones sobre los contenidos por evaluar

### ¿QUÉ EVALÚA LA PRUEBA DE LENGUA Y LITERATURA/CASTELLANO?

En los documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires se define que el objeto de enseñanza del área para todos los niveles de escolaridad son las prácticas sociales del lenguaje. En ese sentido, se plantea que la escuela debe formar a los alumnos como lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes. Esto implica brindar oportunidades de aprendizaje de todas estas prácticas a través de diversidad de discursos y en situaciones comunicativas reales. Por este motivo, el enfoque del área propone trabajar con variedad de textos literarios, académicos y sociales, ya que forman al alumno como lector estético, estudiante y ciudadano.

En este marco, los conocimientos propios de la disciplina (por ejemplo, los referidos a la gramática textual, la gramática oracional, la ortografía, el léxico) se entienden como herramientas del lenguaje sobre las que se hace necesario reflexionar para ponerlas en uso en la comprensión y la producción de los diferentes textos.

En función de esta propuesta y siguiendo la estructura de los programas de la jurisdicción para el Nivel Medio, en esta prueba se evaluarán algunas prácticas de lectura y reflexión sobre el lenguaje a partir del uso de diferentes estrategias lectoras, en una variedad de textos correspondientes a los discursos mencionados.

#### Los discursos

En la prueba se propone la lectura de textos correspondientes a los tres tipos de discursos. Se ha realizado la siguiente selección:

- *Discurso literario*: textos narrativos (cuentos de terror, fantásticos y realistas).
- *Discurso académico*: textos expositivos (biografías y notas de enciclopedia).
- *Discurso social*: textos periodísticos (noticias, entrevistas, reseñas y notas).

La elección de los materiales de lectura tiene a su vez en cuenta otro aspecto relevante planteado en los documentos curriculares de la jurisdicción: el trabajo con diferentes textos relacionados; por ejemplo, se propone la lectura de una obra literaria, recomendaciones sobre ellas e información sobre su contexto de producción. Por ello, en la prueba también se evaluará cómo los alumnos resuelven consignas que implican poner en diálogo varios textos; por ejemplo, relacionar un cuento con un texto académico sobre su género o una entrevista periodística con la biografía del escritor entrevistado.

## **LAS ESTRATEGIAS LECTORAS**

Para evaluar las prácticas de lectura de estos textos, los alumnos resolverán consignas que ponen en juego las siguientes estrategias de lectura:

### ○ *Localizar y obtener información*

Localizar y obtener información significa seleccionar un dato, una definición, un ejemplo, etc., en un texto, y recuperarla con un determinado fin; por ejemplo, para responder una pregunta. El lector pone en juego esta estrategia cuando la información es explícita en el texto, es decir, cuando no la infiere.

### ○ *Interpretar el texto*

Interpretar significa construir un significado estableciendo diferentes clases de relaciones entre la información proporcionada por el texto y la intuición o la experiencia personal del lector. Para algunas interpretaciones, los lectores tienen que construir relaciones entre informaciones presentes en el texto. Para otras, necesitan hacer inferencias, por ejemplo, cuando deben reponer información faltante, deducir, hipotetizar. En ambos casos, al interpretar, los lectores cooperan con el autor en la construcción de sentido del texto.

### ○ *Reflexionar sobre el texto y evaluarlo*

Esta estrategia exige que el alumno se distancie del texto para analizarlo. En primer lugar, pone en juego una serie de conocimientos disciplinares adquiridos previamente para interpretarlo. La diversidad de estos conocimientos –como características de cada género, concepto de narrador, usos de los signos de puntuación, función de los tiempos verbales, clasificación semántica de los conectores– permite variados abordajes del texto que enriquecen su interpretación. No se trata, por tanto, del manejo teórico de las herramientas del lenguaje fuera de contexto, sino de su aplicación para la comprensión y el análisis de lo que se lee.

Logrado esto, el lector puede reflexionar sobre el texto, observarlo de manera crítica y elaborar un juicio evaluativo sobre su pertinencia o su calidad, además de ser capaz de justificar su propio punto de vista.

## **¿QUÉ EVALÚA LA PRUEBA DE MATEMÁTICA?**

El enfoque de la propuesta de los documentos curriculares de Matemática de la Ciudad de Buenos Aires parte del reconocimiento del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, de la construcción de estrategias genuinas y de justificaciones de sus tareas. En ese sentido, lejos de ser un mero receptor de estrategias y algoritmos producidos por

otros, el alumno puede debatir sobre sus ideas, pensar a partir de los errores propios y de sus compañeros, y decidir sobre la pertinencia de la utilización de ciertas herramientas en relación con la resolución de los problemas.

En este marco, se entiende que se aprende matemática a partir de “hacer matemática”. Esto propicia una forma de trabajo en el aula que permite a los alumnos el despliegue de una serie de estrategias inherentes al quehacer matemático que atraviesan los diferentes contenidos de la propuesta curricular. De acuerdo con este enfoque, en esta prueba se evaluarán algunas estrategias o habilidades propias de la actividad matemática, que el alumno desarrolla ante diferentes situaciones y en función de algunos bloques de contenidos.

### **LOS BLOQUES DE CONTENIDOS**

#### ○ *Números y Álgebra*

Abarca el trabajo con los números naturales racionales y enteros, sus propiedades en la operatoria, y en la generación y la manipulación de expresiones algebraicas para contar.

#### ○ *Funciones y Álgebra*

Los contenidos principales son las funciones y las ecuaciones. Las primeras se abordan a partir de la interpretación de gráficos, fórmulas, tablas y las características que las definen. Aquí se incorpora el análisis de gráficos estadísticos.

#### ○ *Geometría y Medida*

Se propone una profundización en el estudio de las figuras a través de actividades que impliquen la puesta en funcionamiento de propiedades para anticipar, conjeturar y argumentar sobre nuevas propiedades y conceptos.

### **LAS ESTRATEGIAS MATEMÁTICAS**

Son las habilidades inherentes a la actividad matemática que el alumno despliega ante las diferentes situaciones que debe resolver. Se han agrupado de la siguiente manera:

#### ○ *La resolución de problemas*

Implica la aplicación directa de una acción y/o de varias acciones a partir de los datos presentados en el problema. Está estrechamente emparentada con la modelización matemática, por tanto, la aplicación exitosa de un determinado modelo o su producción serán logros deseables para el dominio de esta habilidad.

○ *La comunicación matemática*

Se refiere a la habilidad de leer o interpretar información, implícita o explícita, proveniente de diferentes fuentes de datos. La información matemática puede ser presentada a partir de distintos registros de representación (simbólicos, gráficos, numéricos, tablas, entre otros) y será esperable que los alumnos logren no solo manejarse adecuadamente dentro de un mismo registro sino que lleguen a una coordinación adecuada entre estos.

○ *La validación*

Consiste en el empleo de diferentes recursos para garantizar la validez de un resultado que se formula. Los recursos que se pretende se pongan en juego son la argumentación y la fundamentación de las estrategias empleadas y el alcance de validez de propiedades y conjeturas formuladas. El análisis de la razonabilidad del resultado obtenido como respuesta, o de la unicidad, la pluralidad o la incompatibilidad de resultados frente a una situación, también constituye una parte central del dominio de dicha habilidad.

○ *Los procedimientos heurísticos y/o algorítmicos*

Hay ciertas habilidades matemáticas ligadas a la ejecución de secuencias de pasos para resolver una situación. Dichas secuencias pueden ser más rutinarias o algorítmicas, en las que pueden considerarse muchas de las técnicas asociadas a las prácticas escolares. Al mismo tiempo, también existe la posibilidad de desarrollar o elaborar tácticas más personales que impliquen un proceso heurístico. Unas y otras serán evaluadas dentro de esta habilidad, que a la vez incluye la ejecución de cálculos y la manipulación de expresiones.

# Sugerencias para el trabajo en el aula en Lengua y Literatura/Castellano

## Sobre la propuesta de Lengua y Literatura

La propuesta curricular de Lengua y Literatura del Nivel Medio de la Ciudad<sup>4</sup> sugiere realizar diversos recorridos didácticos que aseguren una articulación consistente entre las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad), los discursos (literario, académico y social), y la reflexión y la sistematización de contenidos gramaticales y ortográficos. El trabajo con los contenidos que plantean los programas no es, en modo alguno, el abordaje aislado y/o sucesivo de cada uno de ellos, sino de manera interrelacionada a través de actividades habituales y proyectos variados.

En esta línea, el proyecto de trabajo que aquí se presenta propone que los alumnos:

- partan de la lectura de textos literarios,
- se acerquen a textos académicos y sociales que permitan enriquecer su comprensión, reconocer las diferentes formas de pensar la realidad y desarrollar una postura estética personal,
- produzcan un texto en el marco de una situación comunicativa real, es decir, con propósitos definidos y destinatarios reales.

El proyecto se inicia con una invitación a los alumnos a producir recomendaciones de cuentos y/o películas de terror para un *blog* de literatura destinado a chicos de la misma edad o a escribir artículos de opinión sobre las mascotas para el periódico de la escuela destinado a la comunidad escolar. Para ello, se les planteará la necesidad de acercarse a la lectura de diversos textos que permitirán poner en marcha el trabajo y revisar sus conocimientos previos acerca de las características textuales de las recomendaciones y los artículos de opinión.

Las recomendaciones podrán ser de los cuentos de terror leídos, de otros cuentos de los mismos autores o de cuentos de terror de autores diversos, y de películas de terror basadas o no en los cuentos leídos.

Los artículos de opinión se tratarán de los gatos como mascotas, de las mascotas en general, de su tenencia responsable, etcétera.

El docente podrá elegir, de acuerdo con su grupo de alumnos, si implementará uno o ambos recorridos de escritura en forma simultánea o sucesiva, o propondrá otras alternativas.

4

Los documentos curriculares mencionados se citan al final de este apartado.

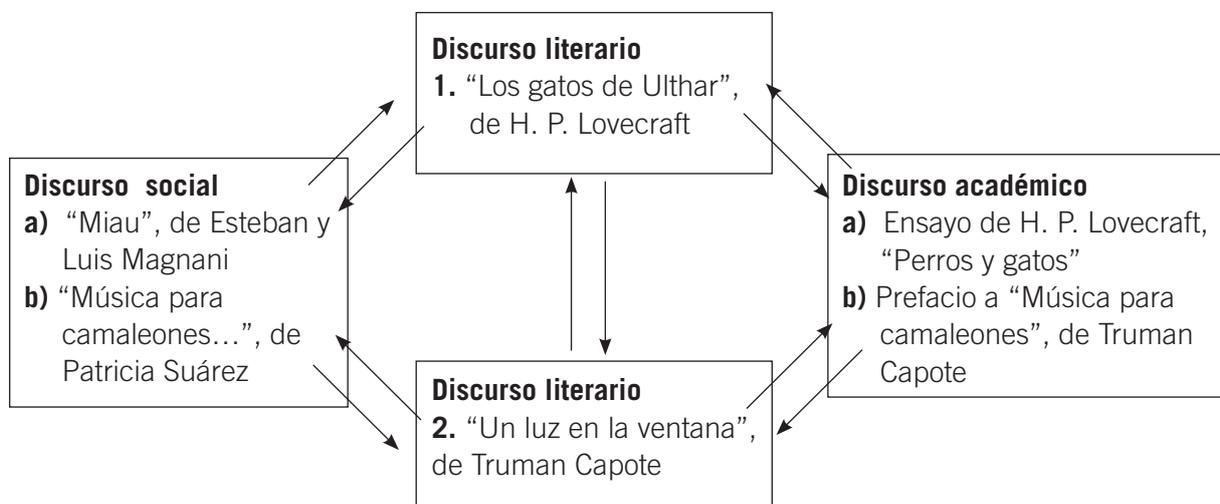
Luego de la lectura y el análisis de los textos y de la realización de una serie de escritos de trabajo, los alumnos escribirán y publicarán alguno de los textos propuestos.

El docente y su grupo de alumnos podrán seleccionar el escrito y el destinatario que consideren más adecuado y/o proponer otros.

A continuación, se presentan dos relatos de terror, de autores diferentes que comparten un personaje en común, los gatos, con los que se sugiere iniciar el proyecto. Ambos relatos aparecen completos. Además, se incluyen textos de los discursos académico y social que se refieren a los autores, al género de terror y a los gatos como mascotas; el docente podrá encontrar alternativas en los enlaces digitales que se indican oportunamente. Cabe señalar que, tanto los textos literarios como los académicos y periodísticos, fueron seleccionados intencionalmente con diversa complejidad, es importante que los alumnos se familiaricen con lecturas de diferentes grados de dificultad.

En el siguiente esquema se detallan las propuestas de lectura y se grafica la interrelación entre ellas en este proyecto de trabajo.

### Esquema N° 1. Lecturas propuestas



### Cuadro N° 1. Propuestas de producción de textos

Producto	Propósito comunicativo	Destinatario
Recomendaciones de cuentos de terror	Publicarlas en un <i>blog</i> de literatura	Chicos de la misma edad
Artículos de opinión sobre las mascotas	Publicarlos en el periódico escolar	Comunidad escolar

## LOS TEXTOS DEL DISCURSO LITERARIO

Más allá de que el género de terror forme parte de los contenidos a trabajar en el área, sabemos que resulta particularmente convocante para los alumnos de esta edad.

El proyecto propuesto parte de la lectura de dos relatos poco conocidos: “Los gatos de Ulthar” de H. P. Lovecraft y “Una luz en la ventana” de Truman Capote. Además de tener un personaje en común, el gato, estos relatos fueron seleccionados porque generan el terror a través de dos estatutos diferentes de la verosimilitud en literatura, lo fantástico y lo realista, y por medio de diversos recursos discursivos.

Ambos autores plantean acercamientos originales al género: H. P. Lovecraft es un innovador del cuento de terror por haber incorporado elementos de ciencia ficción (viajeros del tiempo, razas alienígenas instaladas en la Tierra hace millones de años, existencia de otras dimensiones, etc.) y creado una nueva mitología. Truman Capote es uno de los creadores de la narrativa de no ficción, en la que utiliza una serie de estrategias propias del periodismo para narrar situaciones de la vida real en las que, como en este relato, el terror es generado por las acciones de los hombres. El caso más famoso de un escalofriante relato de no ficción es su novela *A sangre fría*.

## LOS TEXTOS DE LOS DISCURSOS ACADÉMICO Y SOCIAL

En este proyecto se plantea la lectura de textos académicos para la indagación de un tema en diversas fuentes de información. La lectura de textos de circulación social, en este caso en su mayoría periodísticos, invita a la identificación de estrategias discursivas, la diferenciación de hechos y opiniones y otras prácticas de lectura específicas. La propuesta que aquí presentamos responde a la demanda, que se plantea desde los programas jurisdiccionales de la asignatura, de desarrollar proyectos que pongan de relieve la intertextualidad. Para cada una de estas prácticas de lectura, se ofrecen sugerencias de trabajo en el aula que el docente puede implementar.

### TEXTOS ACADÉMICOS

Ensayo de Lovecraft en el que pone de manifiesto su opinión acerca de los gatos.

<<http://www.migato.es/noticias/images/newsattach/gatosyperros.pdf>>.

Prefacio de Truman Capote a “Música para camaleones”.

<<http://tallerdecronicarenata.webs.com/Musica%20para%20camaleones.doc>>.

## TEXTOS PERIODÍSTICOS

“Miau”, de Esteban y Luis Magnani.

<<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-1788-2007-10-02.html>>.

“ ‘Música para camaleones’, de Truman Capote, a treinta años de su publicación”, de Patricia Suárez, en *Revista Ñ*, 12 de enero de 2010.

<[http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/12/\\_-02118342.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/12/_-02118342.htm)>.

## 1. Propuestas de trabajo a partir de “Los gatos de Ulthar”

### “LOS GATOS DE ULTHAR”, DE H. P. LOVECRAFT

Se dice que en Ulthar, que se encuentra más allá del río Skai, ningún hombre puede matar a un gato; y ciertamente lo puedo creer mientras contemplo a aquel que descansa ronroneando frente al fuego. Porque el gato es críptico, y cercano a aquellas cosas extrañas que el hombre no puede ver. Es el alma del antiguo Egipto, y el portador de historias de ciudades olvidadas en Meroe y Ophir. Es pariente de los señores de la selva, y heredero de los secretos de la remota y siniestra África. La Esfinge es su prima, y él habla su idioma; pero es más antiguo que la Esfinge y recuerda aquello que ella ha olvidado.

En Ulthar, antes de que los ciudadanos prohibieran la matanza de los gatos, vivían un viejo campesino y su esposa, quienes se deleitaban en atrapar y asesinar a los gatos de los vecinos. Por qué lo hacían, no lo sé; excepto que muchos odian la voz del gato en la noche, y les parece mal que los gatos corran furtivamente por patios y jardines al atardecer. Pero cualquiera fuera la razón, este viejo y su mujer se deleitaban atrapando y matando a cada gato que se acercara a su cabaña; y, a partir de los ruidos que se escuchaban después de anochecer, varios lugareños imaginaban que la manera de asesinarlos era extremadamente peculiar. Pero los aldeanos no discutían estas cosas con el viejo y su mujer; debido a la expresión habitual de sus marchitos rostros, y porque su cabaña era tan pequeña y estaba tan oscuramente escondida bajo unos desparramados robles en un descuidado patio trasero. La verdad era, que por más que los dueños de los gatos odieran a estas extrañas personas, les temían más; y, en vez de confrontarlos como asesinos brutales, solamente tenían cuidado de que ninguna mascota o ratonero apreciado, fuera a desviarse hacia la remota cabaña, bajo los oscuros árboles. Cuando por algún inevitable descuido algún gato era perdido de vista, y se escuchaban ruidos después del anochecer, el perdedor se lamentaría impotente; o se consolaría

agradeciendo al Destino que no era uno de sus hijos el que de esa manera había desaparecido. Pues la gente de Ulthar era simple, y no sabía de dónde vinieron todos los gatos. Un día, una caravana de extraños peregrinos procedentes del Sur entró a las estrechas y empedradas calles de Ulthar. Oscuros eran aquellos peregrinos, y diferentes a los otros vagabundos que pasaban por la ciudad dos veces al año. En el mercado vieron la fortuna a cambio de plata, y compraron alegres cuentas a los mercaderes. Cuál era la tierra de estos peregrinos, nadie podía decirlo; pero se les vio entregados a extrañas oraciones, y que habían pintado en los costados de sus carros extrañas figuras, de cuerpos humanos con cabezas de gatos, águilas, carneros y leones. Y el líder de la caravana llevaba un tocado con dos cuernos, y un curioso disco entre los cuernos.

En esta singular caravana había un niño pequeño sin padre ni madre, sino con sólo un gatito negro a quien cuidar. La plaga no había sido generosa con él, mas le había dejado esta pequeña y peluda cosa para mitigar su dolor; y cuando uno es muy joven, uno puede encontrar un gran alivio en las vivaces travesuras de un gatito negro. De esta forma, el niño, al que la gente oscura llamaba Menes, sonreía más frecuentemente de lo que lloraba mientras se sentaba jugando con su gracioso gatito en los escalones de un carro pintado de manera extraña.

Durante la tercera mañana de estadía de los peregrinos en Ulthar, Menes no pudo encontrar a su gatito; y mientras sollozaba en voz alta en el mercado, ciertos aldeanos le contaron del viejo y su mujer, y de los ruidos escuchados por la noche. Y al escuchar esto, sus sollozos dieron paso a la reflexión, y finalmente a la oración. Estiró sus brazos hacia el sol y rezó en un idioma que ningún aldeano pudo entender; aunque no se esforzaron mucho en hacerlo, pues su atención fue absorbida por el cielo y por las formas extrañas que las nubes estaban asumiendo. Esto era muy peculiar, pues mientras el pequeño niño pronunciaba su petición, parecían formarse arriba las figuras sombrías y nebulosas de cosas exóticas; de criaturas híbridas coronadas con discos de costados astados. La naturaleza está llena de ilusiones como esa para impresionar al imaginativo.

Aquella noche los errantes dejaron Ulthar, y no fueron vistos nunca más. Y los dueños de casa se preocuparon al darse cuenta de que en toda la villa no había ningún gato. De cada hogar el gato familiar había desaparecido; los gatos pequeños y los grandes, negros, grises, rayados, amarillos y blancos. Kranon el Anciano, el burgomaestre, juró que la gente siniestra se había llevado a los gatos como venganza por la muerte del gatito de Menes, y maldijo a la caravana y al pequeño niño. Pero Nith, el enjuto notario, declaró que el viejo campesino y su esposa eran probablemente los más sospechosos; pues su odio por los gatos era notorio y, con creces, descarado. Pese a esto, nadie osó quejarse ante la dupla siniestra, a pesar de que Atal, el hijo del posadero, juró que había visto a todos los gatos de Ulthar al atardecer

en aquel patio maldito bajo los árboles. Caminaban en círculos lenta y solemnemente alrededor de la cabaña, dos en una línea, como realizando algún rito de las bestias, del que nada se ha oído. Los aldeanos no supieron cuánto creer de un niño tan pequeño; y aunque temían que el malvado par había hechizado a los gatos hacia su muerte, preferían no confrontar al viejo campesino hasta encontrárselo afuera de su oscuro y repelente patio.

De este modo Ulthar se durmió en un infructuoso enfado; y cuando la gente despertó al amanecer ¡he aquí que cada gato estaba de vuelta en su acostumbrado fogón!

Grandes y pequeños, negros, grises, rayados, amarillos y blancos, ninguno faltaba. Aparecieron muy brillantes y gordos, y sonoros con ronroneante satisfacción. Los ciudadanos comentaban unos con otros sobre el suceso, y se maravillaban no poco. Kranon el Anciano nuevamente insistió en que era la gente siniestra quien se los había llevado, puesto que los gatos no volvían con vida de la cabaña del viejo y su mujer. Pero todos estuvieron de acuerdo en una cosa: que la negativa de todos los gatos a comer sus porciones de carne o a beber de sus platillos de leche era extremadamente curiosa. Y durante dos días enteros los gatos de Ulthar, brillantes y lánguidos, no tocaron su comida, sino que solamente dormitaron ante el fuego o bajo el sol. Pasó una semana entera antes de que los aldeanos notaran que, en la cabaña bajo los árboles, no se prendían luces al atardecer. Luego, el enjuto Nith recalcó que nadie había visto al viejo y a su mujer desde la noche en que los gatos estuvieron fuera. La semana siguiente, el burgo-maestre decidió vencer sus miedos y llamar a la silenciosa morada, como un asunto del deber, aunque fue cuidadoso de llevar consigo, como testigos, a Shang, el herrero, y a Thul, el cortador de piedras. Y cuando hubieron echado abajo la frágil puerta sólo encontraron lo siguiente: dos esqueletos humanos limpiamente descarnados sobre el suelo de tierra, y una variedad de singulares insectos arrastrándose por las esquinas sombrías. Posteriormente hubo mucho que comentar entre los ciudadanos de Ulthar. Zath, el forense, discutió largamente con Nith, el enjuto notario; y Kranon y Shang y Thul fueron abrumados con preguntas. Incluso el pequeño Atal, el hijo del posadero, fue detenidamente interrogado y, como recompensa, le dieron una fruta confitada. Hablaron del viejo campesino y su esposa, de la caravana de siniestros peregrinos, del pequeño Menes y de su gatito negro, de la oración de Menes y del cielo durante aquella plegaria, de los actos de los gatos la noche en que se fue la caravana, o de lo que luego se encontró en la cabaña bajo los árboles, en aquel repugnante patio. Y, finalmente, los ciudadanos aprobaron aquella extraordinaria ley, la que es referida por los mercaderes en Hatheg y discutida por los viajeros en Nir, a saber, que en Ulthar ningún hombre puede matar a un gato.

## SECUENCIA DE TRABAJO

### PRIMER MOMENTO: INDAGACIÓN DE SABERES PREVIOS

Probablemente los alumnos hayan tenido experiencias previas con relatos de terror. Para introducirlos en el tema, el docente podrá proponerles que recuerden relatos o películas del género e identifiquen algunos aspectos característicos, por ejemplo, los ambientes en los que se desarrollan estas historias, las clases de personajes, etcétera.

Para investigar sobre este tema, el docente podrá proponer la lectura del siguiente texto, que presenta una buena sistematización sobre el género fantástico y su relación con el relato de terror:

*Literatura fantástica: ruptura y fragmentación*, profesor Roberto Jorge Faggiani.

<[http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93&Itemid=115](http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=115)>

A continuación, se muestra una organización posible sobre el género de terror, en forma de un cuadro incompleto, para que el docente y los alumnos amplíen y enriquezcan.

<b>Temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La muerte / la vida después de la muerte</li> <li>- La pérdida de la integridad psíquica (la locura) y/o de la integridad física (fragmentación del cuerpo)</li> <li>- La existencia de un doble</li> <li>...</li> </ul>
<b>Ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El castillo lleno de pasadizos secretos</li> <li>- El cementerio en una noche de tormenta</li> <li>...</li> </ul>
<b>Personajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El fantasma</li> <li>- El muerto vivo</li> <li>- Animales siniestros (lobos, vampiros, serpientes, gatos, pájaros...)</li> <li>...</li> </ul>

Por otro lado, se puede sugerir que mencionen relatos o películas en los que aparecen gatos y que analicen qué asociaciones o representaciones están ligadas a ellos.

El docente podrá destacar cómo los gatos han sido fuente de inspiración de muchos escritores que se valieron de ellos para contar diversas historias. Podría citar algunos relatos como “El gato con botas” de Perrault, “El gato negro” de Edgar Allan Poe, *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, cuya protagonista comparte su casa con una gata de nombre Dinah y tiene un famoso encuentro con el enigmático Gato de Cheshire; la novela *Cementerio de animales*, de Stephen King, en la que Church, el gato normal de una familia normal, dejará de serlo, y “El gato que andaba solo” de Rudyard Kipling.

Puede recordar, además, que el gato ha sido protagonista de poemas como “Oda al gato” de Pablo Neruda, “Canción novísima de los gatos” de García Lorca, “A un gato” de J. L. Borges, “Gato” de J. R. R. Tolkien y “El pequeño Sam Perkins (escrito a la memoria de un gatito)” de H. P. Lovecraft<sup>5</sup>; también puede leer con los alumnos algunos de estos poemas y reflexionar en conjunto sobre semejanzas y diferencias en el enfoque del gato como personaje literario.

## SEGUNDO MOMENTO: LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

Los contenidos de Lengua y Literatura del Nivel Medio contemplan la lectura habitual en el aula, de manera compartida, con el propósito de formar una comunidad de lectores. Dado que los textos recomendados en este documento son breves, se sugiere que sean leídos en clase.

En esta etapa de la actividad, el docente podrá intervenir leyendo en voz alta el comienzo del cuento para habilitar luego la lectura de sus alumnos; podrá proponer la relectura de alguna parte clave del relato, e incluso buscar la oportunidad de hacer memoria de lecturas anteriores para relacionar con la presente y, por último, proponer temas de investigación o discusión.

Antes de proponer la interpretación del cuento sería oportuno que el docente indagara los saberes que sus alumnos poseen acerca del Antiguo Egipto (organización política y social, creencias, costumbres, nombres de ciudades, etc.). Podrá hacer hincapié en el lugar que los gatos tenían en el Antiguo Egipto como animales sagrados y asociados al concepto de divinidad.

El docente también podrá focalizar la atención de los alumnos en torno de la caravana de errantes y su vínculo con el Antiguo Egipto: son nómades, nadie sabe su procedencia, rezan extrañas plegarias, son distintos físicamente, la presencia de pinturas de seres híbridos en sus carros, el tocado del líder, el nombre del niño, su oración, las formas que asumen las nubes durante aquella plegaria y la relación de este grupo con los gatos.

Estos tres últimos poemas se pueden encontrar en: <<http://www.unitedcats.com/es/forum/554/45886/poemas-de-gatos-tolkien-lovecraft-borges>>.

El intercambio de opiniones acerca de lo que se ha leído, fundamentando la propia opinión y respetando la de los otros, resulta una práctica de oralidad íntimamente relacionada con las experiencias de lectura de los alumnos. La creación de condiciones para que los alumnos participen de múltiples interacciones verbales acerca de lo que han leído les permite, por un lado, hacerse más conscientes de su experiencia literaria y, por otro, reflexionar acerca de cómo comunicarla eficientemente recuperando las emociones que esta despertó. Adoptar una posición frente a lo leído y explicar sus fundamentos es un objetivo de enseñanza para el docente y un aprendizaje deseable para los alumnos. El trabajo sobre la interpretación del texto invita a estos espacios de conversación y discusión.

A continuación, se sugieren algunas preguntas que el docente puede plantear al grupo para favorecer la interpretación del cuento. Resulta importante que solicite que la respuesta esté fundamentada en información explícita o implícita en el texto.

- ¿Qué había ocurrido con el gatito de Menes?
- ¿Qué sucedió la noche en que la caravana partió de Ulthar?
- ¿Por qué los gatos de Ulthar no comieron ni bebieron durante dos días enteros?
- ¿Qué creen que pasó esa noche en la casa de los ancianos?
- ¿Por qué los ciudadanos aprobaron la extraordinaria ley referida a que en Ulthar ningún hombre puede matar a un gato?
- ¿Por qué el narrador dice frases como las siguientes: “(el gato)... Es el alma del Antiguo Egipto” o “La Esfinge es su prima”?

Es inherente a la tarea docente intervenir para garantizar el respeto por los turnos (que se escuchen de manera atenta, que no interrumpan hasta que el otro termine su idea) y por las ideas de todos (que eviten juzgar, que no subestimen). Ante los desacuerdos, sugerimos que el docente solicite que cada alumno fundamente su respuesta. Si aparecieran afirmaciones sin fundamentar, que el docente recuerde la consigna y proponga la relectura del texto, que anote en el pizarrón distintas respuestas de los alumnos y elija aquellas que sean inferencias y no opiniones subjetivas (explicando por qué unas son válidas y otras no responden a la consigna planteada).

El docente puede transcribir algunas respuestas de sus alumnos tal como fueron enunciadas y preguntar a la clase si son suficientemente claras, si están expresadas en forma coherente, así como proponer que sugieran correcciones posibles para mejorarlas (que no falte ni sobre información, que las oraciones estén bien conectadas, que no haya reiteraciones innecesarias, etc.). Sus intervenciones ayudarán a los alumnos a precisar y enriquecer sus producciones orales.

Poner énfasis en la precisión del léxico empleado ayuda a que los alumnos comprendan mejor el sentido de los conceptos de adecuación y corrección. Cuantas más oportunidades y más variadas sean, mayores posibilidades tendrán de acrecentar su repertorio léxico.

Se sugiere promover que los alumnos resuelvan dudas sobre palabras desconocidas utilizando variadas estrategias: basarse en el contexto, establecer relaciones lexicales con palabras conocidas o buscar en el diccionario, para luego elegir la acepción más consistente con el sentido del texto.

### Un glosario posible

(gato) **críptico**  
(criaturas) **híbridas**  
(discos) **astados**  
**burgomaestre**  
**enjuto notario**

Es conveniente utilizar cada una de las correcciones para reflexionar sobre el lenguaje y sistematizar conceptos, o para recordar sistematizaciones hechas en clases anteriores; por ejemplo, estrategias de cohesión referenciales y correferenciales (sustituciones pronominales, nominalizaciones, etc.). El docente podrá insistir, cada vez que resulte pertinente, en el uso de los pronombres para la deixis, en la posibilidad de ampliar información por medio de adjetivos y adverbios, en la importancia de sostener el uso del tiempo verbal y de las correlaciones entre tiempos, entre otros temas de gramática del nivel.

Para seguir investigando acerca del lugar de los gatos en Egipto, el docente podrá recomendar la lectura de diversos textos académicos en las siguientes páginas web:

<[http://www.kalipedia.com/religion-cultura/tema/espacio-tiempo-primeras-civilizaciones.html?x=20070718klpprcryc\\_44.Kes](http://www.kalipedia.com/religion-cultura/tema/espacio-tiempo-primeras-civilizaciones.html?x=20070718klpprcryc_44.Kes)>

<[http://www.egipto.es/p3573\\_dioses\\_de\\_egipto.aspx](http://www.egipto.es/p3573_dioses_de_egipto.aspx)>

<<http://www.webcultura.net/u-dioses-egipcios.html>>

<<http://antropos.galeon.com/html/diosesegipcios.htm>>

Las siguientes páginas se refieren a la relación entre los escritores y los gatos y podrían servir como material de apoyo para la escritura de los artículos de opinión: para extraer ejemplos, argumentos a favor, etcétera.

<<http://www.lecturalia.com/blog/2010/07/08/escritores-con-gato/>>

<<http://claudio-carraud.blogspot.com/2008/04/los-escritores-y-los-gatos.html>>

El docente puede aprovechar la oportunidad para recordar a los alumnos o para introducirlos en algunas técnicas de producción de escritos de trabajo (tomas de apuntes, elaboración de fichas, etcétera). La información obtenida y registrada de esta manera se podrá utilizar en el siguiente momento de la secuencia.

El docente también puede organizar un debate alrededor de algunas o todas estas frases de Lovecraft<sup>6</sup>:

*“La emoción más antigua y más intensa de la humanidad es el miedo, y el más antiguo y más intenso de los miedos es el miedo a lo desconocido.”*

Cuestión a debatir: ¿Cómo aparece esta idea de Lovecraft en el relato? ¿Qué personajes o situaciones del relato representan lo desconocido?

*“En adelante juzgaremos un cuento de horror no por la intención del autor o por los simples mecanismos de la trama sino por el nivel emocional que puede alcanzar en sus puntos menos cotidianos...”*

Cuestión por debatir: ¿Cuáles son esos puntos menos cotidianos? ¿Qué emociones despiertan?

*“Todos mis relatos, por muy distintos que sean entre sí –dice Lovecraft–, se basan en la idea central de que antaño nuestro mundo fue poblado por otras razas que, por practicar la magia negra, perdieron sus conquistas y fueron expulsados, pero viven aún en el Exterior, dispuestas en todo momento a volver a apoderarse de la Tierra.”*

Cuestión por debatir: ¿Quiénes representan a esas razas o están en contacto con ellas en este cuento? ¿Cómo aparece la magia negra en este relato?

En opinión de Howard Philips Lovecraft, la consecución de una buena atmósfera creíble pasa por la «*estudiada elección de frases y palabras cadenciosas y un minucioso y selectivo cuidado en los mil y un detalles casi invisibles que se agregan al trasfondo realista*».

Cuestión por debatir: ¿Cuál es el trasfondo realista del cuento y cuáles son esos mil y un detalles que crean la atmósfera de este cuento?

Las ideas generadas en estas discusiones también podrán ser registradas para su posterior utilización en las recomendaciones o en los artículos de opinión que se escribirán.

6

Lovecraft en *El horror en la literatura*, ensayo, 1925/1927.

### TERCER MOMENTO: INVESTIGACIÓN Y AMPLIACIÓN DE LOS TEMAS

Si el docente lo considera conveniente, podrá organizar grupos de trabajo entre los alumnos con el fin de que investiguen:

- Para las recomendaciones: diferentes aspectos de la vida y de la obra de Lovecraft, sus temas predilectos, forma de trabajar, creencias y opiniones sobre literatura.
- Para los artículos de opinión: la opinión de Lovecraft sobre los gatos, la presencia de estas mascotas en las artes visuales (pintura y cine).

El docente facilitará el acceso a los textos de estudio y periodísticos sugeridos, recomendará lecturas exploratorias y detenidas, y la elaboración de escritos de trabajo como soporte para la escritura de las recomendaciones y los artículos de opinión (por ejemplo, la toma de notas, la producción de cronologías y fichas de apoyo, etc.). Los alumnos también podrán recuperar la información obtenida sobre los gatos en los momentos anteriores: de esta manera cobra verdadero sentido este tipo de propuesta de escritura.

El docente podrá proponer que los alumnos lean otros relatos de terror de Lovecraft, por ejemplo, “Dagon” o “El horror de Dunwich”, que vean películas basadas en sus cuentos y otras películas de terror clásicas o emblemáticas que les podrá sugerir. De esta manera los alumnos ampliarán su conocimiento sobre el tema y avanzarán en la construcción de su criterio estético.

A continuación se ofrece una lista de textos académicos y periodísticos que el docente puede sugerir a sus alumnos para que sigan investigando.

Página web en español dedicada a la vida y obra de Lovecraft:  
<<http://www.hplovecraft.es/>>

“Howard Phillips Lovecraft: There are more things”, artículo en español de Juan Marcos Fiss, con buena bibliografía sobre este autor, en  
<[http://www.revistafledermaus.com.ar/Numero\\_1/Nota\\_3.htm](http://www.revistafledermaus.com.ar/Numero_1/Nota_3.htm)>

Prólogo de Rafael Llopis a *Los mitos de Cthulhu* de H. P. Lovecraft, en  
<[http://sites.google.com/site/librosinmortales/titulos-en-esta-web/los-mitos-de-cthulhu---lovecraft-y-otros#\\_Toc224886608](http://sites.google.com/site/librosinmortales/titulos-en-esta-web/los-mitos-de-cthulhu---lovecraft-y-otros#_Toc224886608)>

*Un gran genio venido de otra parte*, texto de Jacques Bergier sobre Lovecraft, en  
<<http://grupolipo.blogspot.com/2010/06/lovecraft-un-gran-genio-venido-de-otra.html>>

Artículos que mencionan películas basadas en relatos de Lovecraft:  
<<http://nim.cinefania.com/movie/200012/>>  
<<http://www.cinefantastico.com/articulo.php?id=27>>

Cuentos de Lovecraft en videos, por ejemplo, “El extraño”, narrado por Alberto Laiseca, “Los otros dioses” o “En la cripta” (en *stop motion*), etcétera:

<[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>

Fragmento de la filmación de una entrevista a Lovecraft (en inglés):

<<http://ibbymexico.ning.com/video/entrevista-a-hp-lovecraft-en>>

Ensayo de Lovecraft sobre los gatos: “Perros y gatos”, en:

<<http://www.migato.es/noticias/images/newsattach/gatosyperros.pdf>>

Artículo que menciona la presencia de los gatos en la pintura:

<[http://www.aamefe.org/gato\\_art\\_visua.htm](http://www.aamefe.org/gato_art_visua.htm)>

Artículo que menciona la presencia de los gatos en el cine:

<[http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:PeI%C3%ADculas\\_sobre\\_gatos](http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:PeI%C3%ADculas_sobre_gatos)>

También podrán ampliar el tema de los gatos con la lectura del artículo de divulgación científica “Miau” de Esteban y Luis Magnani, en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-1788-2007-10-02.html>>

El docente podrá sugerir a sus alumnos que:

- Teniendo en cuenta que el texto comienza con una comparación, identifiquen los conectores, los contenidos comparados y el sentido de empezar así un texto de divulgación.
- Hagan una línea cronológica con la secuencia histórica que los autores plantean en relación con los gatos.
- Reconozcan en el texto los recursos utilizados para evitar la reiteración de la palabra “gato” (hiperónimos, sinónimos, elipsis, etc.) y busquen ejemplos de cada uno de ellos.
- Lean atentamente la siguiente frase que aparece en el texto: *“Por otro lado, el historiador Herodoto señala que la muerte intencional de un gato que no tuviera fines religiosos, en Egipto, era castigada con la muerte”*. Luego podrán discutir qué vínculos encuentran entre esta afirmación y el cuento leído.
- Opinen acerca de la idea de los autores respecto de que los animales domésticos ya no resultan tan imprescindibles como antes. El docente podrá plantear, por ejemplo, si acuerdan o no con esa afirmación, si creen que la tecnología irá reemplazando la presencia de mascotas en los hogares y si el hombre del futuro será capaz o no de continuar este vínculo ancestral con los animales domésticos.

Como cierre de esta etapa de lectura, el docente puede proponer que los alumnos expresen en forma oral o escrita:

- ¿Por qué este cuento se puede clasificar entre los cuentos fantásticos de terror?
- ¿Qué ideas de Lovecraft en relación con la literatura sobre los gatos se ven reflejadas en este cuento?

El material producido y registrado en estas discusiones servirá como insumo para la escritura de recomendaciones o de artículos de opinión.

#### CUARTO MOMENTO: ARGUMENTACIÓN

A continuación, se sugiere una serie de actividades para el abordaje de un ensayo de Lovecraft, “Perros y gatos”, en el que se pone de manifiesto su opinión acerca de los gatos. Los alumnos partirán del modelo para reconocer las estrategias utilizadas por el autor y poder recrearlas. Para ello, el docente puede proponer su lectura completa o parcial en la siguiente página web:

<<http://www.migato.es/noticias/images/newsattach/gatosyperros.pdf>>.

Al comenzar el abordaje de este texto, los alumnos tendrían que analizar qué polémica se plantea y cuál es la posición del autor. Para ello, el docente podrá plantear preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es la cuestión polémica en el texto de Lovecraft?
- ¿Cuáles son las opiniones que presenta?
- Analicen cada hipótesis que plantea el texto. ¿Quiénes la defienden? ¿Cuáles son las pruebas que la sustentan? ¿Cuál es la refutación de Lovecraft?
- ¿Cuál de esas hipótesis toman ustedes?
- ¿Qué estrategias utiliza el autor para refutar? Ubiquen en el texto ejemplos de algunas de ellas. Por ejemplo: califica en forma negativa a quien sustenta otra posición, hace afirmaciones contundentes, apela a datos históricos, ironiza, incluye explicaciones detalladas.

Podrá proponer la confección conjunta de un cuadro comparativo entre perros y gatos teniendo en cuenta las variables planteadas por Lovecraft. El que presentamos a continuación sería uno posible.

	Perro	Gato
Emociones a las que apela		
Personalidad del amo		
Personalidad del animal / Inteligencia / Autonomía		

Se puede invitar a los alumnos a trabajar en parejas. Cada integrante elige su animal predilecto, los comparan entre sí en función de tres o cuatro categorías y confeccionan un cuadro. Luego, se les indica que transformen dicho cuadro en un texto de estructura comparativa, haciendo uso de conectores que establezcan contraste.

También, podrían comparar la opinión que Lovecraft tiene acerca de los gatos en su ensayo con la de los periodistas Esteban y Luis Magnani en el artículo de divulgación científica antes mencionado, y tomar una posición.

Para que los alumnos trabajen el manejo de estos recursos argumentativos, se puede plantear un debate acerca de la tenencia responsable de mascotas y el respeto que los animales merecen. Los alumnos podrán leer la “Declaración Universal de los Derechos de los Animales”, en <<http://www.me.gov.ar/efeme/diaanimal/derecho.html>>, y debatir acerca de temas como los siguientes:

- Muchas mascotas sufren encierro, abandono, hambre y otros tipos de maltrato por parte de sus dueños. ¿La venta de mascotas debe continuar o deberíamos suspenderla e iniciar el camino hacia una cultura ligada a su adopción?
- La experimentación animal muchas veces implica un sufrimiento físico o psicológico. ¿Es compatible o no con los derechos del animal?
- Si la experimentación se hace con fines médicos o científicos, ¿es más legítima que si se hace con fines comerciales?
- ¿Es correcto utilizar animales para esparcimiento del hombre, como corridas de toros, riñas de gallos, el circo, etcétera?
- La caza de animales destinada a la moda de usar pieles como abrigo, cueros para calzado, alfombras o carteras, ¿debería continuar o prohibirse?

El docente podrá proponer la producción de un texto argumentativo en el cual den a conocer la posición adoptada haciendo uso de las diversas estrategias vistas, compartir su lectura con el resto del grupo y evaluar entre todos el grado de persuasión que logran.

Para finalizar, los alumnos pueden armar una cartelera en la escuela, su título posible: “¿Qué opinás sobre los derechos de los animales?”. En ella podrán exponer los textos producidos e invitar a los alumnos de los otros cursos a opinar a favor o en contra de las cuestiones planteadas.

La información producida y registrada en estas actividades se podrá utilizar en la escritura de artículos de opinión.

## 2. Propuestas de trabajo a partir de “Una luz en la ventana”

### “UNA LUZ EN LA VENTANA” (*A LAMP IN THE WINDOW*), DE TRUMAN CAPOTE

Una vez me invitaron a una boda; la novia sugirió que hiciera el viaje desde Nueva York con una pareja de invitados, el señor y la señora Roberts, a quienes no conocía. Era un frío día de abril, y en el viaje a Connecticut, los Roberts, un matrimonio de cuarenta y pocos años, parecieron bastante agradables; no el tipo de gente con los que uno quisiera pasar un largo fin de semana, pero tampoco tremendos.

No obstante, en la recepción nupcial se consumió gran cantidad de licor, y debo decir que mis conductores ingirieron la tercera parte de ello. Fueron los últimos en dejar la fiesta –aproximadamente, a las once de la noche–, y yo me sentía muy reacio a acompañarlos; sabía que estaban borrachos, pero no me di cuenta de lo *mucho* que lo estaban. Habríamos recorrido unas veinte millas, con el coche dando muchos virajes mientras el señor y la señora Roberts se insultaban mutuamente en un lenguaje de lo más extraordinario (efectivamente, parecía una escena sacada de *¿Quién teme a Virginia Wolf?*), cuando mister Roberts, de modo muy comprensible, torció equivocadamente y se perdió en un oscuro camino comarcal. Seguí pidiéndoles, y terminé rogándoles que pararan el coche y me dejaran bajar, pero estaban tan absortos en sus invectivas que me ignoraron. Por fin, el coche paró por voluntad propia (temporalmente), al darse una bofetada contra el costado de un árbol. Aproveché la oportunidad para bajarme de un salto por la puerta trasera y entrar corriendo en el bosque. En seguida partió el condenado vehículo, dejándome solo en la helada oscuridad. Estoy convencido de que mis anfitriones no descubrieron mi ausencia; Dios sabe que yo no les eché de menos a ellos.

Pero no era un placer quedarse ahí, perdido en una fría noche de viento. Empecé a andar, con la esperanza de llegar a una carretera. Caminé durante media hora sin avistar casa alguna. Entonces, nada más salir del camino, vi una casita de madera con un porche y una ventana alumbrada por una lámpara. De puntillas, entré en el porche y me asomé a la ventana; una mujer mayor, de suave cabellera blanca y cara redonda y agradable, estaba sentada ante una chimenea leyendo un libro. Había un gato acurrucado en su regazo, y otros dormitaban a sus pies.

Llamé a la puerta y, cuando la abrió, dije mientras me castañeteaban los dientes:

–Siento molestarla, pero he tenido una especie de accidente; me pregunto si podría utilizar su teléfono para llamar a un taxi.

–¡Oh, vaya! –exclamó ella, sonriendo–. Me temo que no tenga teléfono. Soy demasiado pobre. Pero pase, por favor. –Y al franquear yo la puerta y entrar en la acogedora habitación, añadió–: ¡Válgame Dios! Está usted helado, muchacho. ¿Quiere que haga café? ¿Una taza de té? Tengo un poco de whisky que dejó mi marido; murió hace seis años.

Dije que un poco de whisky me vendría muy bien.

Mientras ella iba a buscarlo, me calenté las manos en el fuego y eché un vistazo a la habitación. Era un sitio alegre, ocupado por seis o siete gatos de especies callejeras y de diversos colores. Miré el título del libro que la señora Kelly –pues así se llamaba, como me enteré más tarde– estaba leyendo: era *Emma*, de Jane Austen, una de mis escritoras favoritas.

Cuando la señora Kelly volvió con un vaso con hielo y una polvorienta media botella de bourbon, dijo:

–Siéntese, siéntese. No disfruto de compañía a menudo. Claro que estoy con mis gatos. En cualquier caso, ¿se quedará a dormir? Tengo un precioso cuartito de huéspedes que está esperando a uno desde hace muchísimo tiempo. Por la mañana podrá usted caminar hasta la carretera y conseguir que lo lleven al pueblo, y allí encontrará un garaje donde le arreglen el coche. Está a unas cinco millas.

Me pregunté, en voz alta, cómo es que podía vivir de manera tan aislada, sin medio de transporte y sin teléfono; me dijo que su buen amigo, el cartero, se ocupaba de todo lo que ella necesitaba comprar.

–Albert. ¡Es realmente tan encantador y tan fiel! Pero se jubila el año que viene. No sé lo que haré después. Aunque algo se presentará. Quizá un nuevo y amable cartero. Dígame, ¿qué clase de accidente ha tenido usted exactamente?

Cuando le expliqué la verdad del caso, me respondió, indignada:

–Hizo usted exactamente lo que debía. Yo no pondría el pie en un coche con un hombre que hubiera olido una copa de jerez. Así es como perdí a mi marido. Casados durante cuarenta años, cuarenta felices años, y lo perdí porque un conductor borracho lo atropelló. Si no fuera por mis gatos...

Acarició a una gata de color anaranjado que ronroneaba en su regazo.

Hablamos ante el fuego hasta que se me cansaron los ojos. Hablamos de Jane Austen («Ah, Jane. Mi tragedia es que he leído sus libros tan a menudo que me los sé de memoria») y de otros autores admirados: Thoreau, Willa Cather, Dickens, Lewis Carroll, Agatha Christie, Raymond Chandler, Hawthorne, Chejov, Maupassant.

Era una mujer de mente sana y variada; la inteligencia iluminaba sus ojos de color de avellana, igual que la lamparita brillaba encima de la mesa, a su lado. Hablamos de los crudos inviernos de Connecticut, de políticos, de lugares lejanos («Nunca he estado en

el extranjero, pero si alguna vez tengo oportunidad, África sería el lugar a donde iría. A veces he soñado con ella, las verdes colinas, el calor, las hermosas jirafas, los elefantes andando por ahí», de religión («Me educaron como católica, por supuesto, pero ahora, casi siento decirlo, tengo una mentalidad abierta. Demasiadas lecturas, quizá»), de horticultura («Cultivo y conservo todas mis verduras; por necesidad»). Finalmente:

–Disculpe mi cháchara. No puede figurarse el gran placer que me proporciona. Pero ya pasa de su hora de acostarse. Y noto que es la mía.

Me acompañó al piso de arriba y, tras estar cómodamente instalado en una cama de matrimonio bajo un dichoso peso de bonitas colchas confeccionadas con trozos de desecho, volvió y me dio las buenas noches, deseándome felices sueños. Me quedé despierto, pensando en todo aquello. Qué experiencia tan extraordinaria: ser una vieja que vive sola y apartada, que un desconocido llame a la puerta en plena noche y no sólo abrirla, sino darle una cálida bienvenida, hacerle entrar y ofrecerle albergue. Si nuestra situación hubiera estado invertida, dudo que yo hubiera tenido valor para hacerlo, por no hablar de la generosidad.

A la mañana siguiente me dio de desayunar en la cocina. Café, copos de avena con azúcar y leche condensada, pero me encontraba hambriento y me supo a gloria. La cocina estaba más sucia que el resto de la casa; el fogón, un traqueteante frigorífico, todo parecía al borde de la extinción. Todo salvo un objeto amplio y en cierta forma moderno, un congelador encajado en un rincón de la habitación.

Ella estaba con su cháchara:

–Adoro los pájaros. Me siento muy culpable por no echarles migas durante el invierno. Pero no puedo tenerlos alrededor de la casa. Por los gatos. ¿Le gustan a usted los gatos?

–Sí, una vez tuve una gata siamesa llamada Toma. Vivió doce años y viajamos juntos a todas partes. Por todo el mundo. Y cuando murió, no tuve corazón para buscarme otro.

–Entonces, quizás entienda usted esto –dijo, llevándome hacia el congelador y abriéndolo. En el interior no había sino gatos: montones de gatos congelados, perfectamente conservados, docenas de gatos. Aquello me produjo una extraña impresión—. Todos mis viejos amigos. Que se han ido a descansar. Es que, sencillamente, no podía soportar el hecho de perderlos. *Completamente*. –Se rió y añadió–: Supongo que pensará que estoy un poco loca.

Un poco loca. Sí, un poco loca, pensaba yo al andar bajo el cielo gris en dirección a la carretera que ella me había indicado. Pero radiante: una lámpara en una ventana. **FIN**

## SECUENCIA DE TRABAJO

Luego de la indagación de saberes previos y la lectura del texto, se pueden reproducir algunas de las actividades propuestas para el relato anterior.

### PRIMER MOMENTO: INVESTIGACIÓN Y AMPLIACIÓN

El siguiente listado propone lecturas sobre Truman Capote, su biografía, sus obras y su estilo de escritura para que los alumnos investiguen y realicen escritos de trabajo que utilizarán en la elaboración de las recomendaciones o los artículos de opinión.

El libro *Música para camaleones* en versión digital, completo, con su índice y prefacio escrito por el autor.

<<http://tallerdecronicarenata.webs.com/Musica%20para%20camaleones.doc>>.

Otro cuento de terror de Truman Capote: “Miriam”.

<[http://www.ddooss.org/articulos/cuentos/Truman\\_Capote.htm](http://www.ddooss.org/articulos/cuentos/Truman_Capote.htm)>.

Sobre el libro *Música para camaleones*, en *Revista Ñ*, 12 de enero de 2010.

<[http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/12/\\_-02118342.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/12/_-02118342.htm)>.

Sobre Truman Capote y la escritura periodística, un artículo de José Garza: “Escultor de narrativa periodística”, publicado en la página de la Fundación Manuel Buendía.

<<http://www.mexicanadecomunicacion.com.mx/fmb/foromex/truman.htm>>.

En el siguiente enlace se puede encontrar una traducción de la entrevista que le hizo Patti Hill a Capote en la célebre revista *The Paris Review* (Spring-Summer 1957, N° 16):

<[http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/truman\\_capote.htm](http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/truman_capote.htm)>.

“Capote, el cronista”, nota de tapa de la *Revista de La Nación* del domingo 19 de febrero de 2006, a propósito del estreno de una película sobre su vida. Importantes escritores argentinos contemporáneos (Pablo de Santis, Guillermo Martínez, Federico Jeanmaire, Juan Martini, Juan Sasturain, entre otros) escriben sobre su obra, en:

<[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=780940](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=780940)>.

Los siguientes son otros textos del discurso social que el docente podrá sugerir para ampliar las lecturas según los intereses de los alumnos:

- El dibujante de historietas argentino Víctor Páez realizó una adaptación del cuento “Una luz en la ventana” que presentó en una

exposición en el Museo del Papel, Grabado y Estampa Maguncia (La Boca, 2008), en  
<<http://elperrosabiamejor.blogspot.com/2008/05/una-luz-en-la-ventana.html>>.

- La relación de Capote con el cine (contiene artículos de opinión sobre los guiones escritos por él y dos películas recientes sobre su vida y su obra), en  
<<http://es.movies.yahoo.com/artists/c/truman-capote/index-155853.html>>.

Los siguientes textos académicos pueden aportar información útil sobre las técnicas de Truman Capote, pero, por su nivel de dificultad, sería conveniente leerlos en clase con los alumnos o seleccionar partes para la lectura y la discusión:

“Análisis técnico de un modelo de narrativa periodística. Truman Capote y su obra de no ficción”, artículo del doctor en Ciencias de la Información y periodista Celso José Garza Acuña, en <<http://revistas.ucm.es/inf/11341629/articulos/ESMPO404110241A.PDF>>.

Emilio Cañadas Rodríguez (2003), *Ficción y realidad en la obra de Truman Capote*, tesis doctoral, en <<http://eprints.ucm.es/4031/>>.

El vocabulario de este relato resulta más sencillo que el de Lovecraft. Por esa razón sería interesante proponer un trabajo con el lenguaje figurado, sobre todo a través de la interpretación del título “Una luz en la ventana”. El docente puede hacer notar que la frase aparece tres veces a lo largo del relato y que acepta diferentes interpretaciones: ¿cuáles? Asimismo, podrá utilizar esta actividad para reflexionar con los alumnos sobre las funciones de los títulos: la sistematización realizada se podrá utilizar en el momento de la escritura.

La situación de un personaje que corre por un bosque en una noche oscura y encuentra refugio en una casita habitada por una anciana alude a uno o más cuentos tradicionales: sería oportuno recurrir a los conocimientos previos de los alumnos para profundizar en esa alusión y ver si sirve para anticipar algunos de los hechos o si contribuye en la creación del clima de terror. El docente podrá aprovechar esta actividad para reflexionar con sus alumnos sobre las relaciones de intertextualidad. La sistematización y las conclusiones a las que arriben podrán ser utilizadas en el momento de escribir las recomendaciones de cuentos y películas de terror.

El docente podrá proponer que los alumnos investiguen el paratexto del relato, específicamente el prefacio que Truman Capote escribió para *Música para camaleones* donde habla de su forma de escribir, de seleccionar los temas que trata y donde, además, fundamenta la división interna del libro.

Otro aspecto que convendría indagar es a qué se denomina relato de no ficción y su relación con la crónica periodística. El docente podría señalar célebres autores latinoamericanos que la practicaron: José Martí y Rubén Darío, entre otros, y comentar algunas de sus obras.

Hecha la investigación y la puesta en común, el docente podrá sugerir a los alumnos que en forma oral o escrita fundamenten si este es o no un relato de no ficción y por qué.

El docente puede, además, sistematizar en un cuadro comparativo los conocimientos de los alumnos acerca de las características de los relatos realistas y fantásticos. Todos los datos obtenidos en este momento de la secuencia podrán ser recopilados por los alumnos en fichas y otros escritos de trabajo que utilizarán para la escritura de las recomendaciones o los artículos de opinión. La práctica de tomar notas adquiere nuevamente en este contexto un propósito real.

### **SEGUNDO MOMENTO: USO DE HERRAMIENTAS DEL LENGUAJE EN LA INTERPRETACIÓN**

En las entrevistas que se recomiendan, Capote habla ampliamente acerca del uso que hace de las herramientas del lenguaje, por ejemplo, el control que ejerce sobre su escritura (la puntuación, el ritmo de los párrafos), cómo transmitir ausencia de emociones, su deseo de conseguir objetividad y de escribir de menos.

El docente podrá seleccionar partes del relato “Una luz en la ventana” para observar estas prácticas y proponer alguna modificación en la puntuación para ver cómo cambia el sentido. Es una buena ocasión para recordar y sistematizar el uso de signos de puntuación que causan más dificultades, por ejemplo el punto y coma o los paréntesis.

Comentar el uso de las itálicas en este fragmento del relato sirve para sistematizar otro tipo de convenciones ortográficas y su significado: “(...) pero no me di cuenta de lo *mucho* que lo estaban. Habríamos recorrido unas veinte millas, con el coche dando muchos virajes mientras el señor y la señora Roberts se insultaban mutuamente en un lenguaje de lo más extraordinario (efectivamente, parecía una escena sacada de *¿Quién teme a Virginia Wolf?*). (...)”

Este tipo de trabajo de reflexión sobre las herramientas del lenguaje se puede replicar en el momento de la revisión de la escritura de las recomendaciones o de los artículos de opinión.

### TERCER MOMENTO: ARGUMENTACIÓN

Los contenidos curriculares indican que se faciliten situaciones de lectura de discursos periodísticos en los que los alumnos aprecien distintos puntos de vista y las estrategias y recursos de los productores de los mensajes para influir sobre sus lectores, y que a partir de estas lecturas vayan construyendo argumentos para sustentar sus propias opiniones.

El docente podrá proponer la lectura del siguiente artículo de opinión: “*Música para camaleones*, de Truman Capote, a treinta años de su publicación” de Patricia Suárez, en *Revista Ñ*, 12 de enero de 2010. <[http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/12/\\_-02118342.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/12/_-02118342.htm)>.

Los alumnos podrán observar las estrategias utilizadas por la autora: citas de autoridad, ejemplificaciones, preguntas retóricas, etc., y tomarlas como modelo para la escritura de los artículos de opinión. Además, la lectura de este artículo proporciona información sobre Capote y sus obras que puede ser utilizada por aquellos grupos que elijan escribir recomendaciones.

Otra posibilidad es que hagan un listado de las opiniones de los escritores argentinos sobre Capote, elijan una con la que estén de acuerdo o en desacuerdo y fundamenten su opinión. Posteriormente podrán incluir estas citas en sus propias recomendaciones/artículos de opinión.

### CUARTO MOMENTO: EVALUACIÓN DE MATERIALES DE APOYO PARA LA ESCRITURA

Una buena práctica lectora es evaluar la calidad o la pertinencia del material bibliográfico en función de la situación comunicativa. Hay actividades que el docente puede sugerir para que el alumno realice antes de escribir las recomendaciones o artículos de opinión que publicará, del tipo:

- Para escribir algunos datos biográficos sobre Capote, cuál de las entrevistas propuestas les resultaría más útil y por qué.
- Cuál de las opiniones de los escritores argentinos sobre Capote usarían como cita de autoridad en las recomendaciones/artículos de opinión y por qué.

Luego de debatir estas cuestiones y de tomar una posición, los alumnos podrán usar estos materiales en la escritura de sus textos.

### 3. Propuestas de trabajo con ambos textos literarios

El docente podrá proponer la comparación de los relatos leídos y reflexionar con los alumnos sobre las diferentes estrategias o recursos discursivos que usan los autores de cada uno de ellos. El registro de semejanzas y diferencias es una nueva oportunidad para dar a la escritura un propósito real: servirá como material para elaborar las recomendaciones o artículos de opinión.

Los alumnos podrán investigar con qué recursos un escritor genera el terror en sus lectores (la creación de un ambiente, la caracterización de los personajes, la técnica del suspenso).

Puede ser interesante detenerse en este último: el suspenso.

En ambas narraciones, todos sabemos que va a pasar algo con los gatos, pero no sabemos qué ni cuándo. Esa forma de dosificar la información y de dilatar el momento de la revelación es el suspenso.

La pregunta podría ser: ¿Qué recursos utilizan Lovecraft y Capote para generarlo? (Por ejemplo, inserción de descripciones, digresiones o diálogos que retrasan los descubrimientos de los cadáveres en un caso y de los gatos congelados en el otro.)

En una de las entrevistas citadas<sup>7</sup>, Capote dice:

*“Eso es lo que intenté hacer en Música para camaleones. Ahí utilicé todas las diversas técnicas que conocía en un solo relato, **como los retratos de las personas**<sup>8</sup>. Empleé todos mis conocimientos sobre la prosa, la confección de guiones, todas las distintas formas en que he trabajado, aplicando todas las técnicas simultáneamente.”*

El docente puede proponer que indaguen en el cuento “Una luz en la ventana” cómo el autor construye el retrato de la anciana: la descripción física, el entorno, las actitudes, las opiniones, la identificación entre el narrador y la anciana en cuanto a las lecturas, el comentario final del personaje.

Otro grupo de alumnos se podrá preguntar cómo están caracterizados los personajes de Lovecraft: por su nombre, su oficio, sus actitudes o cómo se caracteriza a los gatos en cada uno de los relatos. En una puesta en común, se podrá reflexionar acerca de los diferentes efectos en el lector que Capote y Lovecraft consiguen con sus técnicas.

Otros recursos discursivos fundamentales en la interpretación son aquellos que tienen que ver con el género y el contexto de producción de un texto.

7

José Garza, *Escultor de narrativa periodística*, en <[www.mexicana.decomunicación.com.mx](http://www.mexicana.decomunicación.com.mx)>.

8

El resaltado es nuestro.

Se puede indicar a los alumnos que:

- Identifiquen el género y su incidencia en la interpretación del texto (si cambia o no la interpretación de los hechos o el efecto esperado al tratarse en un caso de un cuento fantástico y en el otro, de un relato de no ficción).
- Reconozcan cómo algunos datos sobre la vida del autor iluminan aspectos importantes sobre los textos leídos (por ejemplo, lo que dice Capote en el prólogo y en las entrevistas, o la opinión de Lovcraft sobre los gatos en su ensayo).

Igualmente importantes para la interpretación son las marcas de enunciación. El docente podrá orientar su exploración con estos interrogantes:

- Cómo aparece la voz del narrador en ambos textos.
- Por qué el autor eligió esa voz y no otra, cómo cambia la cantidad de información que da cada una de ellas al lector y qué efecto de verosimilitud se consigue cuando el narrador es homodiegético o heterodiegético.
- Con qué recursos lingüísticos el narrador introduce la voz de los otros en su propio discurso y qué efecto se logra al elegir uno u otro (diálogo directo o indirecto, frases entre comillas, frases entrecuilladas dentro de paréntesis, uso de bastardillas o cursivas, etcétera).

Al observar los textos con una mirada externa se podrá reflexionar sobre los recursos que el autor utiliza, por ejemplo, el uso de los tiempos verbales: el pretérito imperfecto que ralentiza la acción y el perfecto simple que la acelera, así como observar y sistematizar los verbos que se usan para expresar estados de los personajes y/o sirven para describir objetos o lugares. El registro de las informaciones o sistematizaciones que se desprenden de estas actividades se convertirá nuevamente en material de apoyo en el momento de la escritura.

#### **4. Final del proyecto: la escritura de recomendaciones o de artículos de opinión**

El proyecto concluye con la escritura de las recomendaciones de cuentos de terror para un *blog* de literatura destinado a chicos de su edad o de artículos de opinión sobre cuentos y películas de terror para el periódico de la escuela destinado a la comunidad escolar. En ambos casos, los textos serán publicados, es decir, tendrán un destinatario real.

Antes de iniciar la escritura final, sería conveniente que el docente revise los siguientes aspectos de este proceso con sus alumnos:

- a) La relación con el género o el tipo de texto: ¿qué tipo de texto se escribe y cuáles son sus características?, ¿narraciones o argumentaciones, informes, reseñas, folletos?, ¿cuáles son las

características distintivas de una recomendación?, ¿y las de un artículo de opinión?

- b) La relación con los propósitos: ¿para qué se escribe?, ¿para profundizar la lectura, para comprender lo investigado, para expresar opiniones o para narrar una historia conocida?
- c) La relación con la circulación del texto: ¿para quién se escribe?, ¿para uso personal (toma de notas, resúmenes, elaboración de fichas, de listas, etc.), para un destinatario conocido y real (sus propios compañeros de curso, otros adolescentes, la comunidad escolar), o para un destinatario desconocido y virtual?

Se sugiere que el docente acompañe a los alumnos a lo largo de todo el proceso de escritura: la planificación, la puesta en texto y la revisión.

## 5. Publicaciones de interés

En caso de que el docente se interese por algún aspecto en particular del enfoque curricular o quiera leer otros documentos relacionados con esta propuesta, podrá consultar los siguientes documentos:

G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, *Contenidos del Nivel Medio. Lengua y Literatura*, 2009.

<[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa\\_lengua\\_lit.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_lengua_lit.pdf)>.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Actualización de programas de Nivel Medio. Lengua y Literatura, 1° Año*, 2003.

<<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf1/lyl1.pdf>>.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Actualización de programas de Nivel Medio. Lengua y Literatura, 2° Año*, 2003.

<<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/prog2/2l.pdf>>.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del Nivel Medio. La formación de los alumnos como estudiantes. Las Prácticas del Lenguaje en la vida académica*, 2000.

<[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf08/dgpl\\_media/d3apoyo\\_media.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf08/dgpl_media/d3apoyo_media.pdf)>.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Prácticas del Lenguaje: El negro de París y otros gatos. Páginas para el alumno y Orientaciones para el docente*, 2005,

Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza 2004-2007. Aunque está sugerido para alumnos de 4º y 5º grado del Segundo Ciclo, resulta útil como acercamiento al personaje.

<[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/negro\\_alumno.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/negro_alumno.pdf)>.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Prácticas del Lenguaje: Don Quijote de la Mancha. Para lectores caminantes y Orientaciones para el docente*, 2005. Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza 2004-2007. Sugerido para los últimos años del Segundo Ciclo y los primeros años del Nivel Medio. <[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf08/pluri/quijote\\_d.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf08/pluri/quijote_d.pdf)>.

G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, *Lengua y Literatura. El diario de Ana Frank. Aportes para la enseñanza*. Nivel Medio, 2009. <[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/ana\\_frank.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/ana_frank.pdf)>.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, *Programa provincial de lectura en la escuela. Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Secundaria*, 2010.

<<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm>>.

# Sugerencias para el trabajo en el aula en Matemática

## Introducción

El enfoque de la propuesta de los documentos curriculares de Matemática de la Ciudad de Buenos Aires<sup>9</sup> parte del reconocimiento del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, que construye estrategias genuinas y es capaz de justificar sus tareas. En ese sentido, se promueve que el alumno pueda debatir sobre sus ideas, pensar a partir de los errores propios y de sus compañeros, y decidir sobre la pertinencia de la utilización de ciertas herramientas, en relación con la resolución de los problemas. En este marco, se entiende que se aprende matemática a partir de “hacer matemática”. Esto hace necesario propiciar una forma de trabajo en el aula que permita a los alumnos el despliegue de una serie de estrategias inherentes al quehacer matemático que atraviesan los diferentes contenidos de la propuesta curricular. Por tanto, no se concibe al alumno como receptor y reproductor de procedimientos algorítmicos producidos por otros, que supone únicos al ser los que le enseñaron, sino productor de sus propios saberes y herramientas para enfrentar diferentes problemas (Charlot Bernard, 1986<sup>10</sup>). Para que esto sea posible, el ámbito de la clase debe propiciar la creación de un ambiente de discusión, ensayo, debate, resolución, fundamentación y comunicación de las ideas.

Con este propósito, este documento se propone trabajar con diferentes problemas y actividades relacionadas con Funciones y con Geometría. En esta oportunidad, se han seleccionado estos temas, de los muchos otros posibles contemplados en los programas oficiales de la jurisdicción. La decisión no implica que sean considerados más relevantes que otros en su tratamiento en el aula ni que sean los únicos que serán evaluados. Se han elegido porque son temáticas que permiten mostrar el tipo de trabajo que se espera que los alumnos puedan desplegar al involucrarse en una actividad de producción matemática.

Los problemas en su mayoría han sido enunciados en los mismos programas, pero a partir de ellos se propone una reflexión sobre la gestión de la clase, a la luz de la concepción didáctica de los documentos de la jurisdicción. Para ello, se presentarán los problemas, un análisis sobre lo que se pretende con su abordaje, el tipo de estrategias que podrían desplegar los alumnos para resolverlos, y una gama de intervenciones que el docente podrá considerar provechosas en el momento de trabajarlas en el aula.

9

Para el Nivel Medio, específicamente, *Programa de Matemática, Primer Año* (2002), *Programa de Matemática, Segundo Año* (2002) y *Contenidos para el Nivel Medio, Matemática* (2009).

10

B. Charlot (1986), “La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las Matemáticas”, conferencia dictada en Cannes.

## Funciones

Se presentará una propuesta basada en el análisis de gráficos sin hacer hincapié en las fórmulas.

La propuesta de los programas de 1º año<sup>11</sup> se centra en la interacción entre los diferentes registros en los que se presentan las funciones y las ventajas de trabajar en unos u otros, qué información puede inferirse o qué elementos se ocultan o destacan en cada registro elegido.

Algunas actividades se refieren a la lectura directa de información que se obtiene del gráfico, como también de deducciones que se pueden obtener de él (por ejemplo, comparar qué automóvil va más rápido, en qué momento fue más rápido). Otras actividades proponen el trabajo con distintos registros de representación. El cambio de registro, del coloquial al gráfico, o viceversa, pone de relieve diferentes aspectos del quehacer matemático y, además, pone en juego la interacción entre la información que brinda cada punto, formado por dos elementos que están relacionados entre sí.

También se propone realizar un trabajo inverso de producción de gráficos que modelicen situaciones contextualizadas o gráficos que se generen a partir de otros.

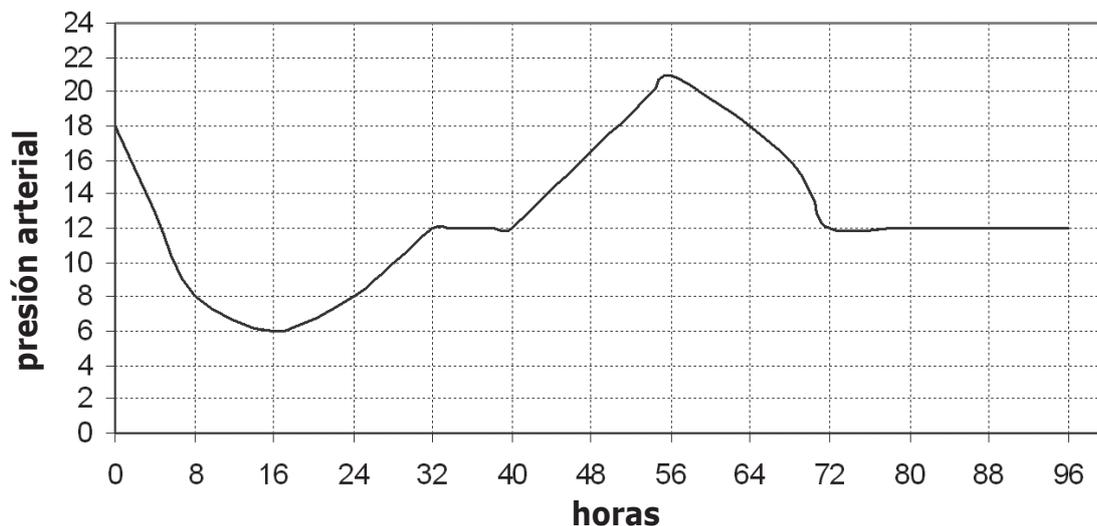
En el contexto de las evaluaciones nacionales, puede observarse que muchos alumnos, ante el pedido de producción de gráficos, no siempre eligen el más conveniente ni el más representativo, aunque el trabajo aritmético sea correcto. Esto muestra una ruptura entre las resoluciones aritméticas y funcionales o gráficas. La producción de gráficos a pedido del docente, y no por necesidad, no les permite a los alumnos aprender las ventajas o desventajas de trabajar en uno u otro.

En este apartado se trabajará estos aspectos a través de la presentación de algunos problemas que ponen en juego lo anterior y el análisis de lo que se pretende que los alumnos produzcan.

Los problemas propuestos han sido extraídos de los anexos de los programas de 1º año y 2º año de la Ciudad de Buenos Aires.

## EJEMPLO 1

A un paciente internado en un hospital le controlan la presión arterial de manera continua. El siguiente gráfico muestra la evolución de la presión arterial a partir del momento en que fue internado.



- ¿Durante cuánto tiempo se tomaron los datos de la presión arterial del paciente?
- ¿Entre qué valores osciló su presión?
- ¿En qué períodos el valor de la presión estuvo aumentando? ¿Cuándo fue disminuyendo? ¿En algún momento se mantiene constante? Explicá cómo te das cuenta en el gráfico.
- ¿Cuál fue la máxima presión y cuándo lo alcanzó? ¿Y cuál fue la mínima? ¿A qué hora del día? Explicá cómo te das cuenta en el gráfico.
- ¿Cuándo la presión llegó a 8?
- ¿Cuánto valía la presión a las 33 horas de internación?
- ¿Cuál era la presión del paciente al finalizar el tercer día de internación?

Las primeras aproximaciones al trabajo con gráficos tienen el objetivo de aprender y manejar las convenciones referidas a lo que informa cada punto en el plano y lo que puede inferirse a partir de ello. Se propone tanto un análisis puntual como preguntas que se refieren a situaciones más globales, como el crecimiento o los momentos de estabilidad y la relación que esas situaciones generan en el gráfico, como tramos ascendentes u horizontales. También, se ponen en juego variables que no están representadas en el gráfico, como comparación de velocidades de crecimiento, o la identificación de máximos y mínimos, crecimiento y decrecimiento, imágenes y pre-imágenes.

Este tipo de actividades suele aparecer en el aula ya que puede encontrarse en muchos libros de textos; sin embargo, es la gestión de la clase lo que se pretende destacar. Estamos apuntando a una clase donde los alumnos, reunidos en pequeños grupos, resuelvan la actividad y luego de interactuar entre ellos realicen una puesta en común para que se pueda trabajar entre todos los aciertos y errores. Trabajar el error en la clase es lo que permitiría determinar su motivo, para que los alumnos puedan entender qué lo originó y así reflexionar para no volver a cometerlo. Por ejemplo, un error frecuente en este tipo de problemas es la manera de expresar en términos de intervalos las respuestas, por ejemplo responder (6; 12) al período en que la presión arterial aumentó, por considerar los valores de presión y no cuándo fueron; o decir que la presión arterial disminuyó de 18 a 16 porque se toma como referencia el primer valor sobre el eje y el segundo sobre el de las  $x$ . Este tipo de errores posiblemente obedezca a una interpretación descontextualizada del problema, pero precisamente es aquí donde la apoyatura en el contexto de la situación permite comprender la forma de establecer una manera de comunicar las respuestas que tenga sentido.

## EJEMPLO 2

*En el Observatorio Meteorológico de la ciudad de Moreno se midieron en distintos momentos del día 29 de septiembre las siguientes temperaturas:*

Hora	Temperatura
0	5°
2	7°
4	7°
6	8°
8	9°
10	10°
12	13°
14	16°
16	15°
18	9°
20	5°

- ¿Cuál es la temperatura a las 10hs? ¿Y a las 21?*
- En un cierto momento del día la temperatura era de 9°. ¿Se puede saber a partir de la tabla qué hora era?*
- ¿En qué momentos del día la temperatura se mantuvo estable?*
- ¿En qué momentos del día la temperatura subió y en cuáles bajó?*
- ¿Cuál habrá sido la temperatura máxima de ese día? ¿A qué hora?*

A diferencia del problema anterior, en éste se presenta la información en una tabla, hay preguntas que no pueden contestarse a partir de la misma, lo que pone de manifiesto la ventaja de la representación de dichos puntos en un sistema de ejes cartesianos, si se puede o no unirlos y de qué manera. Sería interesante promover una discusión para que se pueda ver lo provechoso de trabajar en un registro gráfico con el fin de responder a las preguntas propuestas. En este caso, las variables relacionadas son el tiempo y la temperatura; ambas variables son continuas y tiene sentido unir esos puntos en ambas direcciones.

Es importante gestionar, a través de otros problemas, esta discusión y reflexionar con los alumnos sobre la posibilidad o no de unir los puntos determinados por una tabla o la conveniencia (aunque no sea correcta) de la unión de los puntos para tener una tendencia en la que el gráfico permite visualizar con más nitidez. También, analizar que esa unión es un modelo de la situación y que nadie garantiza que los puntos puedan unirse de una única manera, lo que generaría algunas respuestas diferentes. Esto también muestra la conveniencia de este modelo pero no la exactitud, ya que la única forma de saber la temperatura de las 21 hs es tener el dato exacto.

Una cuestión por considerar es que la lectura de la información que brinda un punto en un gráfico no garantiza que los alumnos puedan ubicar los puntos con naturalidad. Es necesario, entonces, un trabajo de reflexión sobre este tipo de tareas: las dificultades que presenta no se resuelven repitiendo para dónde o cómo se ubican los puntos sino analizando conjuntamente las producciones erróneas y el porqué de estos convenios.

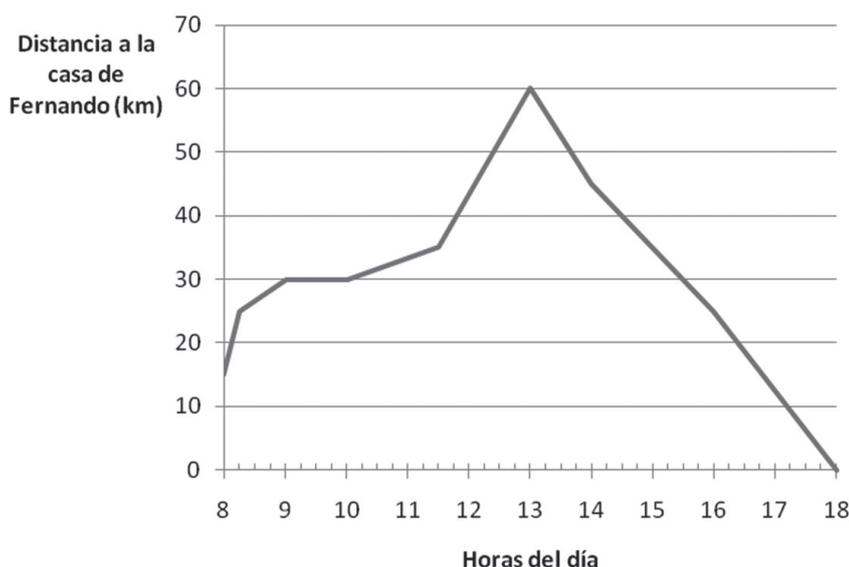
### EJEMPLO 3

Otro tipo de problema que es importante presentar es el que implica obtener un gráfico a partir de otro. Por ejemplo:

- a) *A partir de un gráfico de distancia a un punto en función del tiempo para un móvil, obtener el gráfico de distancia total recorrida y analizar en qué casos eso es posible.*
- b) *A partir del gráfico de la altura de un líquido en un recipiente que se está llenando en función del tiempo, obtener el gráfico de la altura del líquido si el recipiente se vacía.*
- c) *A partir del gráfico de la altura de una piedra que se lanza hacia arriba en función del tiempo, estimar la velocidad de la piedra en el intervalo estudiado.*

Aquí estamos pensando en la producción de gráficos a partir de otros, por ejemplo:

*El siguiente es el gráfico de la distancia a la casa de Fernando durante un recorrido que realiza durante el día.*



- Realizar el gráfico de distancia total recorrida en función de las horas del día.
- Realizar el gráfico de distancia a la plaza que se encuentra a 60 km de la casa de Fernando, y señalar por dónde él pasa a las 13 hs.

Este problema propone: en la parte a), analizar qué significa distancia recorrida y qué diferencia hay con el gráfico presentado. Esto pone en juego distintas cuestiones: que la distancia recorrida es siempre creciente, que esta muestra lo que indicaría un cuentakilómetros, y que mantiene las inclinaciones de los tramos pero en forma creciente. Un recurso interesante que el docente podría sugerir, si los alumnos no lo proponen, es utilizar una tabla en la que se usen los puntos de cambio, mediante la cual se pueda analizar qué va pasando con la distancia recorrida.

En la parte b), se pone de manifiesto el cambio del sistema de referencia, es decir, el punto (8 ; 15) en este gráfico indica que a las 8 hs Fernando estaba a 15 km de su casa. Si se usa el mismo punto con el cambio de sistema de referencia, significaría que Fernando está 15 km de la plaza. Esto pone en juego cómo hay que cambiar los puntos para que indiquen las posiciones de Fernando en los diferentes momentos. Nuevamente, el recurso de la tabla es muy provechoso y además es útil

para que se visualice cómo cada registro tiene ventajas y desventajas ya que permite ver algunos aspectos y oculta otros.

## EJEMPLO 4

*Juan avanza con su auto por un camino recto a una velocidad constante. Se sabe que 20 km antes de donde partió se encuentra el inicio del camino y que luego de 10 minutos de haber partido se encuentra a 35 km del inicio del camino. ¿A qué distancia del inicio del camino se encontraba a los 5 minutos de haber partido? ¿Y luego de 40 minutos de haber partido?*

Aquí la dificultad que se presenta es que el relato no indica, en ningún momento, cómo proceder para responder. Es posible que algunos alumnos realicen cuentas, utilizando que la velocidad es constante, es decir, que cada 10 minutos recorre 15 km. En la puesta en común, se sugiere invitarlos a confrontar las diferentes estrategias, sobre todo entre quienes calcularon lo que recorre y quizás no tomaron en cuenta que sale a 20 km del inicio.

¿Qué aporta, en este caso, la representación gráfica? Es necesario trabajar lo que significan los datos presentados al colocarlos en el sistema de ejes cartesianos y si algún indicio nos permite unir esos puntos de alguna manera. Aquí la unión de esos puntos con una recta está “autorizado” por la velocidad constante. Puede analizarse por qué la recta respeta que la velocidad de movimiento es constante y viceversa, y por qué las representaciones que no son rectas no respetan un movimiento constante.

## EJEMPLO 5

*Un barco fluvial navega a una velocidad de 20 km/h con el agua calma. Si la corriente del río fluye a 5 km/h, entonces el barco navega a 25 km/h a favor de la corriente o a 15 km/h contracorriente.*



*El barco sólo tiene combustible para tres horas y sale de su puerto a favor de la corriente.*

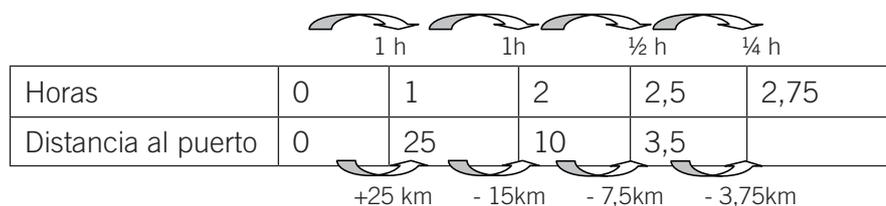
*Dibuja una gráfica espacio-tiempo que indique un viaje de ida y vuelta en esas tres horas. ¿En qué momento debe comenzar a volver*

*el barco para que el viaje sea lo más largo posible y que el combustible le permita regresar a puerto? ¿A qué distancia del puerto se encuentra en el momento de comenzar el regreso?*

En este problema se pone en juego una situación en la que hay una velocidad en la ida y otra en la vuelta, pero no se sabe dónde termina un segmento y comienza el otro.

Puede esperarse que los alumnos realicen el gráfico que corresponde a la ida e intenten determinar, para diferentes momentos, qué pasaría con la vuelta, indagando para diferentes conjeturas respecto a la hora de regreso.

Por ejemplo, si el alumno supone que viajará 1 hora alejándose y luego regresa, concluirá que “se pasa”, por tanto si se aleja 25 km tarda menos de 1,75 horas en volver, lo que determina un viaje de menos de 3 horas:

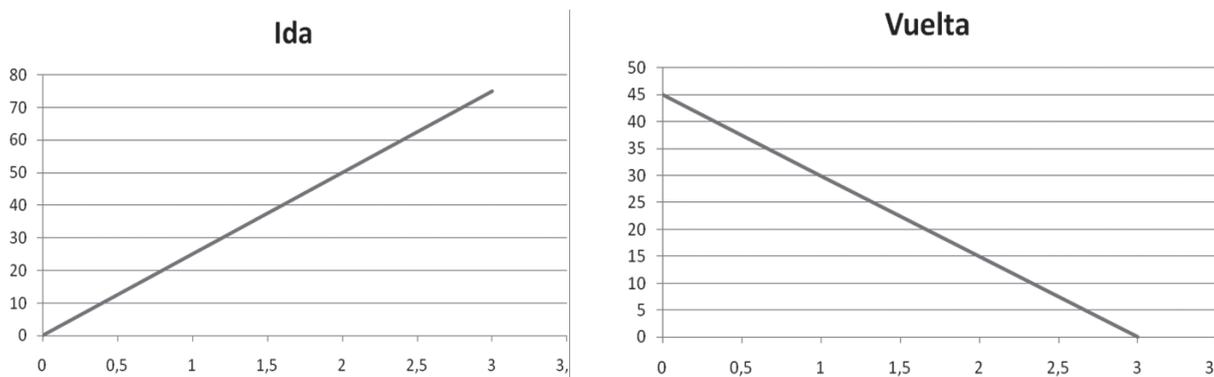


Puede seguir probando, ahora con 2 horas de alejamiento, con lo cual concluye que no llega a volver en 3 horas:

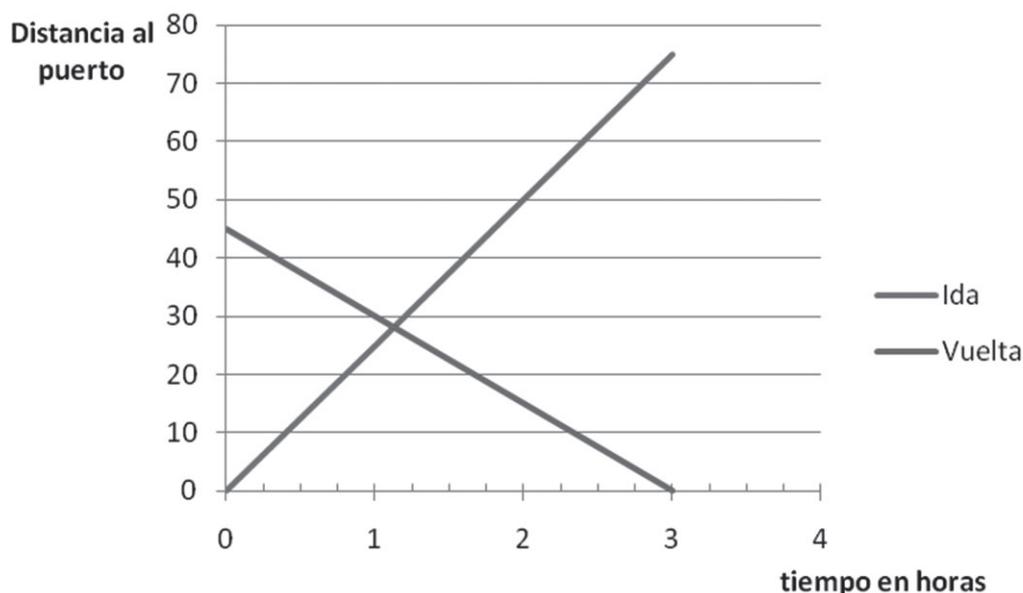
Horas	0	1	2	3	
Distancia al puerto	0	25	50	35	

Así tiene que alejarse durante más de 1 hora y menos de 2, por lo que probará con 1,5 horas y seguirá ajustando.

Es probable que otros alumnos realicen gráficos separados para la ida y la vuelta:



Es frecuente que los alumnos no puedan distinguir que la vuelta está determinada por la llegada que tiene que ser a las 3 horas, es decir, que a las 3 horas deberá estar en el puerto. Por eso muchas veces sucede que ponen el 3 en el lugar del 0, y les cuesta analizar la situación. Una posible intervención del docente es proponer que piensen en dos barcos distintos, uno que va y otro que se analiza desde las 3 horas para atrás.



Esta nueva manera de pensar el problema permite encontrar, en forma aproximada, el momento en el que debe volver para llegar al puerto a las 3 horas. Este problema podrá retomarse cuando se trabaje función lineal y pueda encontrarse el punto con mayor precisión.

Con esta clase de problemas se pone en juego la posibilidad de anticipar comportamientos a partir de la elaboración de gráficos cartesianos y la economía que ello representa en algunas situaciones. En estos problemas, el gráfico es una herramienta sobre la que se analiza o produce, lo que lo presenta como un insumo para el trabajo y no una parte del enunciado requerido por el docente. Esta segunda situación genera que en muchos casos el alumno no encuentra el sentido de realizar dicha representación.

## Geometría

En la propuesta curricular de la jurisdicción hallamos un tipo de trabajo geométrico que intenta que los alumnos pasen de la constatación empírica o sensorial a un trabajo deductivo. No se está pensando en una geometría axiomática sino en un conjunto de propiedades que permitirán deducir otras. Dicho conjunto de propiedades se podrá

consensuar en cada grupo de profesores y a partir de ellas determinar las que deberán ser demostradas. Estas demostraciones serán una construcción de los alumnos, no una copia de la producción docente.

Los siguientes problemas propuestos apuntan a permitir que los alumnos desplieguen una serie de estrategias inherentes al quehacer matemático en general, y a la actividad geométrica en particular, como son las actividades de construcción de figuras y las actividades que implican la exploración, la formulación, la validación y la comunicación de conjeturas sobre las propiedades de las figuras.

También se contempla la inclusión de una serie de problemas que implican una actividad de comparación de áreas. En este sentido, la propuesta plantea no ceñir el trabajo del cálculo de áreas a la mera aplicación de fórmulas.

### EJEMPLO 1

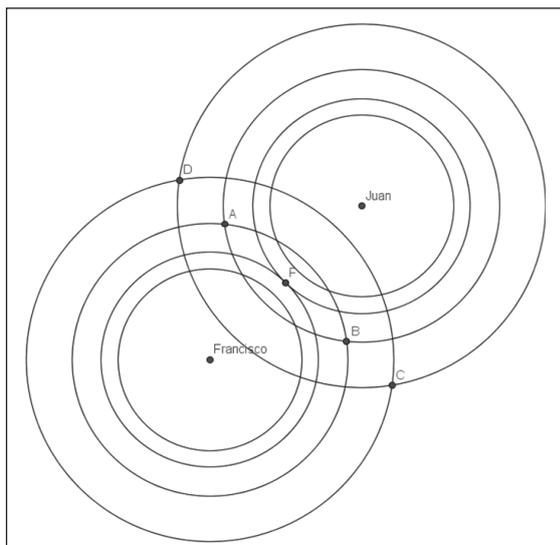
*Dos amigos, Juan y Francisco, viven en un bosque, en una ubicación que se presenta en el siguiente mapa:*



- Un tercer amigo, Roberto, quiere ubicar su casa de manera que se encuentre a la misma distancia de Juan que de Francisco. Marcá en el mapa dónde podría construir Roberto su casa.*
- ¿Podrá ser que Roberto construya su casa de manera que ahora los tres se encuentren a la misma distancia uno del otro? Si te parece que sí, marcá en el mapa el punto donde debería ubicar Roberto su casa.*

En este problema, los alumnos posiblemente comenzarán a probar midiendo. Muchos sólo podrán marcar el punto medio del segmento que une el punto que representa a Juan y a Francisco. Una posible intervención del docente es que les pida que vean si pueden encontrar otros tomando alguna medida cualquiera. De esta forma se apunta a que tomen esas medidas con el compás<sup>12</sup>.

Es posible que los alumnos elaboren la siguiente construcción:



Aquí puede deducirse que para algunas medidas de apertura del compás se encuentran dos puntos que sirven; para otras, ningún punto; y en un caso particular, una sola. En la puesta en común, se puede debatir en qué casos esto sucede.

Algunos alumnos unirán los puntos que parecen formar una recta. Hay que destacar que el dibujo no permite asegurar que los puntos están alineados ni que la recta que dibujen contempla todos los puntos. ¿Podría haber puntos a igual distancia de Francisco y Juan fuera de esa recta? ¿Todos los puntos de esa recta están a la misma distancia de Francisco y de Juan? Estos son ejemplos de preguntas que el profesor podría plantear.

Este ejemplo muestra el tipo de propiedades que hay que promover que sean probadas por los alumnos, aunque no se trata de que se hagan demostraciones necesariamente formales en términos matemáticos sino rigurosas en términos deductivos.

Este problema permite formalizar la definición de mediatriz como lugar geométrico y pone en juego su construcción derivada de la exploración.

## EJEMPLO 2

*Tres amigas están estudiando en diferentes lugares de una terraza. Quieren ubicar el equipo de música de manera que se encuentre*

12

Se sugiere trabajar previamente la secuencia de circunferencia y círculo propuesta en el documento *Geometría, Aportes para la Enseñanza*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2007.

*exactamente a la misma distancia de las tres. Marcá en el plano dónde deberían ubicar el aparato.*

ANITA

X

X JULI

X  
ANITA

Aquí se está reinvertiendo el trabajo realizado en el problema anterior ya que es necesario encontrar un punto que esté a igual distancia de los tres, es decir, el punto debe estar en la mediatriz de los tres segmentos que se forman entre las chicas.

Lo que debe ponerse en discusión es si la construcción que muestra que estas tres mediatrices se cortan en un punto, realmente es así. Es decir, si el punto que está en la intersección de dos mediatrices está a igual distancia de los otros puntos.

Nuevamente tenemos la oportunidad de pasar de lo perceptivo a la deducción matemática.

Cabe destacar que si bien estos problemas han sido pensados para trabajar en el entorno lápiz-papel, la incorporación de algún *software* permitirá trabajar las mismas discusiones, e incluso abrirá a otras propias que el uso de los entornos informáticos trae aparejado.

### EJEMPLO 3

Actividad de construcción de triángulos a partir de dos o tres datos:

- a) *Se dan dos segmentos que deben ser iguales a dos lados del triángulo. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?*
- b) *Se dan tres segmentos que deben ser iguales a los tres lados del triángulo. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?*

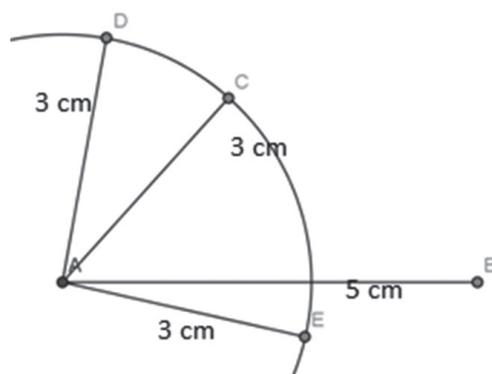
En estas actividades es posible ir complejizando la tarea al restringir el tipo de instrumentos que pueden utilizarse.

Muchas veces, ante el problema a), los alumnos argumentan que no puede construirse porque faltan datos. En realidad, lo que sucede es que pueden construirse infinitos triángulos que cumplan con lo pedido. Si los alumnos indican que no hay ninguno se puede intervenir agregando algún dato para que hagan uno; y si son varios los alumnos con esta dificultad, darles datos distintos. Si algunos alumnos comienzan a construir, quizá sea necesario, en una puesta en común, hacer notar en qué momento de la ejecución pueden darse cuenta de que hay más de una posibilidad. Es habitual que los alumnos realicen una y recién en la puesta en común se den cuenta de que hay más de una opción. Es interesante proponer una discusión en torno a si todas las construcciones son correctas, o sea, si cumplen las condiciones, y analizar entre todos qué es lo que indica que hay más de una posibilidad.

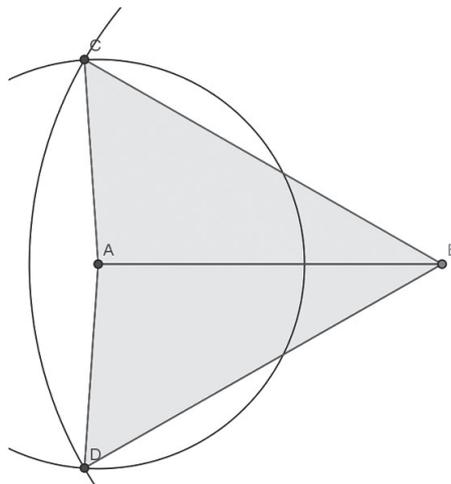
También este problema podría modificarse de forma de pedir que elaboren una lista de qué datos pueden agregarse para que la construcción sea única: otro lado, el ángulo comprendido, otro ángulo. Listar lo necesario para que la construcción sea única puede promover que realicen cada construcción e indiquen los pasos que realizan para hacerla. Se podría pedir que la construcción sea con regla no graduada y compás porque movilizan otras relaciones y permiten construcciones más exactas y precisas.

La construcción de un triángulo a partir de los tres segmentos que serán sus lados pone en juego análisis interesantes respecto de los pasos para su realización y la viabilidad de la misma.

Por ejemplo, si los lados miden 6, 3 y 5 se dibuja un segmento AB de cualquiera de las medidas, por caso si se toma el de 5, y todos los segmentos de 3 con extremo en A, se encuentran en la circunferencia de centro en A y radio 3.



Por este motivo, y con estos dos datos, el segmento de 3 puede terminar en cualquier punto de la circunferencia. Aquí es donde se evidencia que hay muchos triángulos posibles a partir de estos dos datos. Si se agrega la medida del otro lado, lo que indica la misma construcción pero con una circunferencia de 6 cm en el otro extremo, esto ya no posibilita que el tercer segmento termine en cualquier punto de la segunda circunferencia sino que solo pueden estar en las intersecciones. Se construyen dos pero son congruentes.



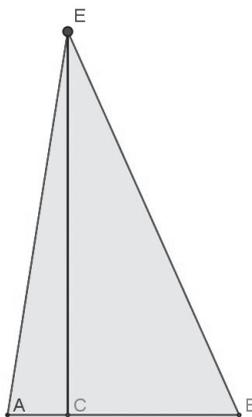
Con esta construcción puede analizarse que si las circunferencias no se cortan, no se podrá construir un triángulo. Se podría poner en consideración esta situación y discutir qué debe pasar para que se corten o no. De aquí se desprende la propiedad triangular.

En la parte b), y a partir de otras actividades, se pueden formular los criterios de congruencia de triángulos desde la posibilidad de una única construcción y no desde la memorización y la reproducción de los mismos. También permite un análisis de más criterios de congruencia a partir de diferentes construcciones. Por ejemplo:

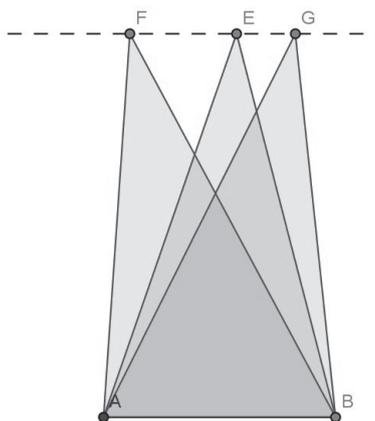
- c) *Se dan dos segmentos y un ángulo, que deben ser iguales a dos lados y el ángulo comprendido. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?*
- d) *Se dan un segmento y dos ángulos, que deben ser iguales a un lado y los dos ángulos adyacentes. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?*
- e) *Se dan dos ángulos, que deben ser iguales a dos de los ángulos del triángulo. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?*
- f) *Se dan tres ángulos, que deben ser iguales a los ángulos del triángulo. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?*

- g) Se dan dos segmentos, uno debe ser igual a un lado y el otro la altura del triángulo con respecto a ese lado. ¿Se pueden dibujar dos triángulos distintos? ¿Cuántos distintos puede haber?
- h) Dados tres segmentos, ¿siempre se puede construir un triángulo de manera que dos de ellos sean lados y el tercero una altura correspondiente a uno de los lados?

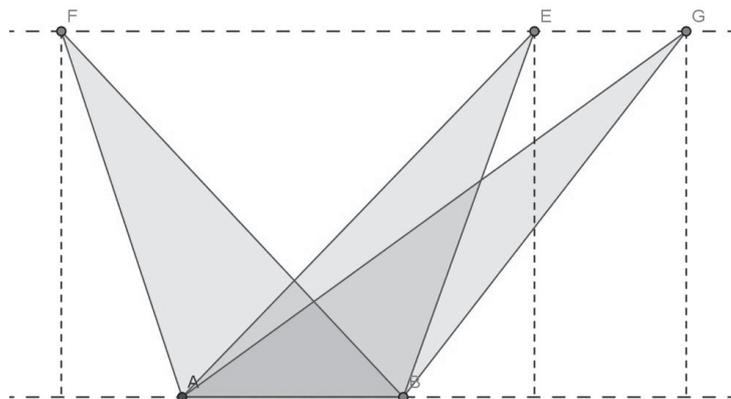
En el ítem g) la construcción requiere de una exploración para ver cómo se indica que un segmento sea la altura. Es posible que los alumnos ubiquen el segmento de base y la altura en un solo lugar; por ejemplo:



Una primera discusión que sería importante considerar con los alumnos es que en realidad la altura puede estar alojada en cualquiera de los puntos sobre el segmento. Con lo cual, para considerar las infinitas posibilidades habría que trazar una recta paralela al lado, a una distancia equivalente a la medida de la altura:



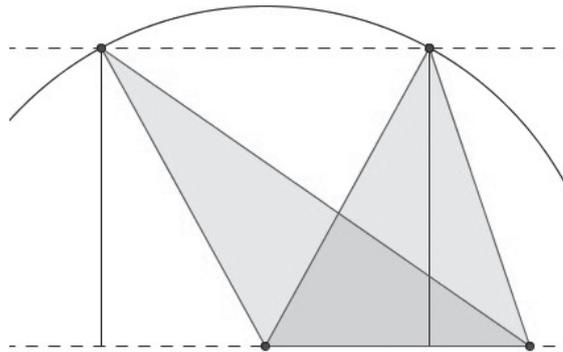
Esta forma de proponer la construcción también abrirá a la consideración de los alumnos que este análisis no implica que la altura se ubique necesariamente dentro del segmento, sino que puede trazarse en cualquier lugar de la paralela.



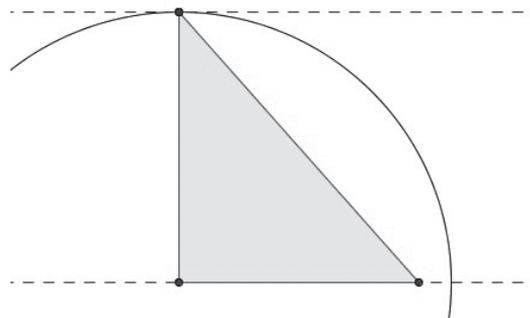
Esto trae como consecuencia que la altura quede fuera del triángulo, cuestión que no resulta “natural”, pero que es característica de los triángulos obtusángulos.

En el ítem h) no son infinitas las soluciones, y pueden resultar dos, una o ninguna solución, dependiendo de las longitudes de la altura y de uno de los lados:

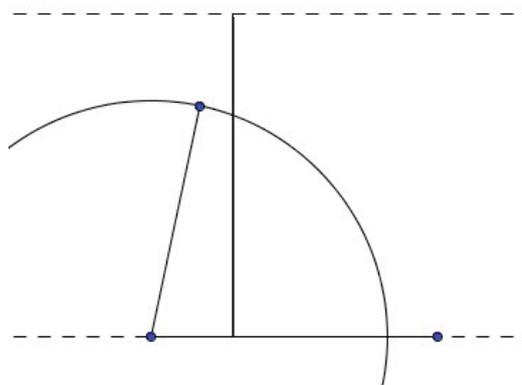
Dos soluciones:



Una solución, para el caso de un triángulo rectángulo:



Ninguna solución, si se considera como altura un segmento de medida mayor que el lado no correspondiente a la misma:

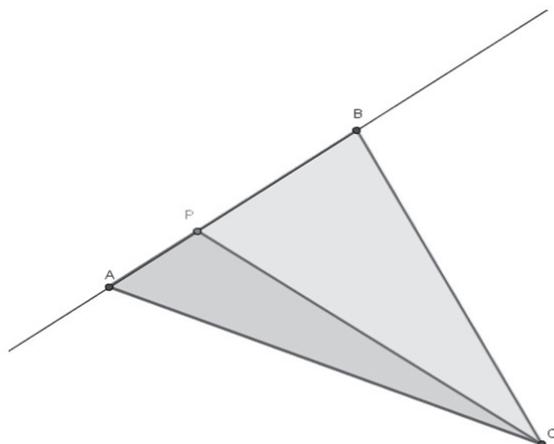


El relato de los pasos necesarios para la construcción debe ser un trabajo al que se le dedique tiempo ya que implica una buena comunicación y resalta qué pasos son precisos o no.

## EJEMPLO 4

Actividades para trabajar la equivalencia de áreas<sup>13</sup>:

Dado el triángulo ABC, hallar P perteneciente a la recta AB de manera tal que el área del triángulo PAC sea la mitad del triángulo ABC. Esta actividad permite poner en juego la fórmula para determinar el área de un triángulo, pero de forma diferente del habitual recurso de usarla para calcular. Puede suceder que los alumnos piensen que no es posible resolver la situación dado que no hay datos numéricos. También, algunos podrán hacer un esquema y tomar medidas. Una intervención posible sería pedir que encuentren el punto P mediante una construcción que sea general y no particular de un triángulo. En realidad, hay que notar que el hecho de no dar un esquema de la situación dificulta *a priori* la resolución. Si el profesor lo considera oportuno, puede dar un esquema para ser usado como figura de análisis, en el que hay que encontrar dónde queda el punto P. En el esquema, el punto no verifica la condición.



Para poder analizar la ubicación de P, hay que tener en cuenta que los triángulos ABC y PAC comparten la misma altura, ya que la distancia de la recta AB a C es igual que de AP a C. Esto no resulta evidente para los alumnos por lo cual sería interesante plantear una discusión sobre qué es la altura y qué relación tiene con la distancia. Una vez trabajado esto, el área quedará definida por la base. No importa cuánto valen las longitudes de los segmentos, más allá de la medida de AB; si P se halla entre medio de AB, el área de PAC será la mitad del de ABC<sup>14</sup>.

Quizás a primera vista los alumnos tengan la sensación de que no hay más respuestas posibles. La dificultad de concebir la altura de un triángulo obtusángulo cuando esta queda “fuera” del triángulo, obstaculiza la posibilidad de concebir el punto P, en la recta AB, a la derecha de B o a la izquierda de A, siempre y cuando la medida de AP sea la mitad de AB.

13

Secuencia tomada del Programa de 2do año, ejemplo 27, *op.cit.*, pág. 67.

14

Si se quiere ubicar P con precisión, se puede apelar a la construcción de la mediatriz del segmento AB, algo ya discutido en este documento.

a) Probar la validez del siguiente enunciado:

“La razón de las áreas de los triángulos de igual altura es igual a la razón de sus bases.”

Con la misma idea trabajada en el problema anterior, se pueden generalizar los argumentos y demostrar la validez de dicho enunciado. Al considerar la fórmula que permite sacar el área de un triángulo se puede despejar la altura.

$$\text{área} = \frac{\text{base} \times \text{altura}}{2} \Rightarrow \text{altura} = \frac{2 \times \text{área}}{\text{base}}$$

De esta manera, si se considera que dos triángulos cualesquiera tienen la misma altura, se pueden igualar las expresiones y resulta:

$$\text{altura} = \frac{2 \times \text{área}_1}{\text{base}_1}$$

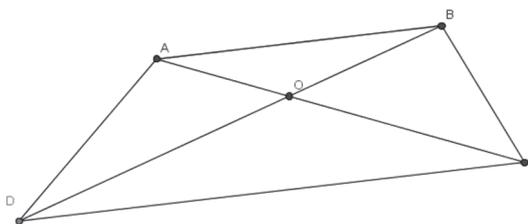
$$\text{altura} = \frac{2 \times \text{área}_2}{\text{base}_2}$$

$$\frac{2 \times \text{área}_1}{\text{base}_1} = \frac{2 \times \text{área}_2}{\text{base}_2}$$

$$\frac{\text{área}_1}{\text{área}_2} = \frac{\text{base}_1}{\text{base}_2}$$

Que demuestra la validez de la propiedad enunciada<sup>15</sup>.

b) En un trapecio cualquiera ABCD con los segmentos paralelos AB y CD, trazar las diagonales AC y BD, que se cortan en O. Comparar las áreas de los triángulos AOD y BOC. Proponer argumentos para validar la respuesta.



15

A partir de esta propiedad se puede trabajar la demostración del Teorema de Tales planteada en el programa de *Matemática, 2do año*, ejemplo 26, *op. cit.*, pág. 65.

En este problema, los alumnos deben conjeturar en primer término si las áreas a comparar son iguales o no. Si el docente propone una figura de análisis, es importante que lo haga de tal manera que la apariencia de las áreas de los triángulos a analizar no queden visualmente iguales. Por tanto, los alumnos tendrán que buscar argumentos que se apoyen en razonamientos más allá de la percepción visual. Nuevamente pueden usar la estrategia de recurrir a las fórmulas, pero no para calcular sino para comparar las magnitudes involucradas en cada una de las figuras. Un posible análisis sería:

“El triángulo ACD tiene igual área que el triángulo BCD, porque tienen la misma altura y la base CD común. Luego, si a ambas áreas le quito el área común del triángulo AOD, resulta que las áreas de AOD y BOD son iguales.”

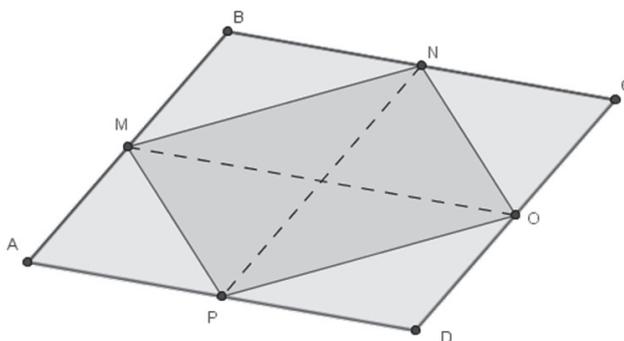
*c) Dibujar un paralelogramo ABCD. Trazar los puntos medios de los lados y unirlos; se forma otro paralelogramo MNPQ. ¿qué relación se da entre las áreas de esos paralelogramos? Justifica la respuesta.*

Lo primero a tener en cuenta en el problema es que pone a los alumnos en situación de conjeturar qué relación existe entre las áreas de los paralelogramos. El docente puede pedir que elaboren una figura de análisis para poder establecer alguna conjetura, ya que los alumnos no suelen apelar al dibujo si el problema no lo pide expresamente. Por otra parte, puede ser que consideren que el dibujo tenga que ser exacto. En ese caso, se puede intervenir para aclarar que no se trata de un problema de construcción sino de justificación de una hipótesis.

Algunas estrategias que pueden surgir (o el docente las puede proponer) para ver qué sucede con las áreas, pueden ser cortar y plegar, o cortar y superponer. Quizás a esta altura de la escolaridad los alumnos hayan perdido el manejo de este tipo de prácticas de manipulación del material por suponer que son menos rigurosas que la elaboración de fórmulas o argumentos más abstractos y sofisticados. Es importante que se habilite este tipo de práctica para que puedan producir una conjetura, aunque no sea una estrategia suficiente para probarla.

Otra forma de resolución podrá ser a partir del trazado de líneas auxiliares; por ejemplo, las diagonales de los paralelogramos. Son auxiliares en tanto no son provistas por la información del problema. Es posible que los alumnos no hayan tenido oportunidad de considerar este tipo de estrategia como factible de realizar. Será importante generar una discusión en el aula para que se vea la utilidad de dicha estrategia tanto a la hora de formular la conjetura como de probarla. También podría ser digna de considerar la comparación entre las diferentes estrategias (las de plegado y las de trazados de líneas auxiliares) para confrontar sobre los alcances y las limitaciones de cada una de ellas.

Finalmente, una de las posibles resoluciones surge a partir del trazado de las diagonales del paralelogramo interior y el uso de la propiedad de la base media de los paralelogramos que los divide a la mitad.



Como NP es base media de ABCD, es paralela y congruente a AB y a CD. Análogamente, se justifica que MO es también base media de ABCD. Quedan así formados cuatro paralelogramos congruentes ya que las diagonales de un paralelogramo se cortan en su punto medio.

Cada uno de estos paralelogramos está dividido a la mitad por su diagonal, que determina dos triángulos congruentes. Resultan así ocho triángulos congruentes. En conclusión, el área del paralelogramo MNOP es la mitad del ABCD.

## Publicaciones de interés

En caso de que el docente se interese por algún aspecto particular del enfoque curricular o quiera leer otros documentos relacionados con esta propuesta, se sugiere consultar las publicaciones que se encuentran disponibles en soporte digital en <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/>.

G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, *Contenidos para el nivel medio. Matemática*, 2009.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Matemática. Geometría. Aportes para la enseñanza*, 2008.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Matemática. Números racionales. Aportes para la enseñanza. Nivel Medio*, 2006.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Matemática. Programas de 1er año y 2do año*, 2002.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Matemática. Documento de trabajo N° 2. La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática*, 2000.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Matemática. Documento de trabajo N° 5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo*, 1998.

