





**JEFE DE GOBIERNO**

Horacio Rodríguez Larreta

**MINISTRA DE EDUCACIÓN**

María Soledad Acuña

**JEFE DE GABINETE**

Luis Bullrich

**DIRECTOR GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Javier Simón

**GERENTA OPERATIVA DE CURRÍCULUM**

Mariana Rodríguez

**SUBSECRETARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y SUSTENTABILIDAD**

Santiago Andrés

**SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA**

María Lucía Feced Abal

**SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE**

Manuel Vidal

**SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS**

Sebastián Tomaghelli

**SUBSECRETARIA DE LA AGENCIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**

Eugenia Cortona



### DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO (DGPLEDU)

#### GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM (GOC)

Mariana Rodríguez

**EQUIPO DE GENERALISTAS DE NIVEL PRIMARIO:** Marina Elberger (coordinación), Marcela Fridman, Patricia Frontini, Ida Silvia Grabina

**ESPECIALISTAS:** Paola Tarasow, Graciela Zilberman

**REVISIÓN DE CONTENIDOS Y LECTURA CRÍTICA (GOC):** María Emilia Quaranta, Héctor Ponce.

---

#### EQUIPO EDITORIAL DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES (DGPLEDU)

**COORDINACIÓN GENERAL:** Silvia Saucedo

**COORDINACIÓN EDITORIAL:** Marcos Alfonso

**EDICIÓN Y CORRECCIÓN:** Sebastián Vargas

**CORRECCIÓN DE ESTILO:** Vanina Barbeito

**DISEÑO GRÁFICO Y DESARROLLO DIGITAL:** Alejandra Mosconi

**ASISTENCIA EDITORIAL:** Leticia Lobato

**ILUSTRACIONES:** Susana Accorsi

---

ISBN en trámite.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente.

Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de agosto de 2020.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación  
Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2020.  
Carlos H. Perette y Calle 10. Barrio 31 - C1063 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2020 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.  
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.



## PRESENTACIÓN

Los materiales de la serie Propuestas Didácticas - Primaria presentan distintas propuestas de enseñanza para las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para su elaboración se seleccionaron contenidos significativos de todas las áreas del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, respetando los enfoques de cada una. En las secuencias didácticas se ponen en juego, además, contenidos de áreas transversales incluidos en otros documentos curriculares, tales como los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario y el Anexo curricular de Educación Digital Nivel Primario. A partir de este marco, se proponen temas que permiten abordar en la escuela problemáticas actuales de significatividad social y personal para los/as alumnos/as.

Los materiales que componen la serie se ofrecen como aportes al momento de diseñar una propuesta específica para cada grupo. Al recorrer cada una de las secuencias, cada docente encontrará consignas, intervenciones posibles, oportunidades de profundizar y de evaluar, así como actividades y experiencias formativas para su grupo. Estos materiales promueven también la articulación con el Nivel Inicial y la escuela secundaria, dado que comparten los enfoques para la enseñanza de las distintas áreas y abordan contenidos cuyo aprendizaje se retoma y complejiza.

Las secuencias didácticas propuestas no pretenden reemplazar el trabajo de planificación docente. Por el contrario, se espera que cada docente las adapte a su propia práctica, seleccione las actividades sugeridas e intensifique algunas de ellas, agregue ideas diferentes o diversifique consignas.

La serie reúne dos líneas de materiales: una se basa en una lógica areal y otra presenta distintos niveles de articulación entre áreas a través de propuestas biareales y triareales.

Cada material presenta una secuencia de enseñanza para ser desarrollada durante seis a diez clases. Entre sus componentes se encuentran: una introducción, en la que se definen la temática y la perspectiva de cada área; los contenidos y objetivos de aprendizaje; un itinerario de actividades en el que se presenta una síntesis del recorrido a seguir; orientaciones didácticas y actividades en las que se especifican las consignas y los recursos para el trabajo con los/as alumnos/as así como sugerencias para su implementación y evaluación.



La inclusión de capacidades, como parte de los contenidos abordados, responde a la necesidad de brindar experiencias y herramientas que les permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible. El pensamiento crítico, el análisis y comprensión de la información, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el cuidado de sí mismo/a, entre otros, son un tipo de contenido que debe ser objeto de enseñanza sistemática. Con ese objetivo, la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los/as alumnos/as desarrollen estas capacidades y las consoliden.

Las secuencias involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y conocimientos, y una mayor inclusión. En algunos casos, se proponen actividades diversificadas con el objetivo de responder a las distintas necesidades de los/as alumnos/as, superando la lógica de una única propuesta homogénea. Serán los equipos docentes quienes elaborarán las propuestas didácticas definitivas, en las que el uso de estos materiales cobre sentido.

Iniciamos el recorrido confiando en que esta serie constituirá un aporte para el trabajo cotidiano. Como toda serie en construcción, seguirá incorporando y poniendo a disposición de las escuelas de la Ciudad propuestas que den lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.

**Javier Simón**  
Director General de Planeamiento  
Educativo

**Mariana Rodríguez**  
Gerenta Operativa de Currículum

### ¿Cómo se navegan los textos de esta serie?

Los materiales de la serie Propuestas Didácticas Primaria cuentan con elementos interactivos que permiten la lectura hipertextual y optimizan la navegación.



Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#) que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.

Adobe Reader Copyright © 2020. Todos los derechos reservados.

#### Pie de página

**Volver a vista anterior**

Al clicar regresa a la última página vista.



Ícono que permite imprimir.



Folio con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

#### Índice interactivo

**Introducción**

Plaquetas que indican los apartados principales de la propuesta.

#### Itinerario de actividades

**Actividad 1**

##### Averiguar cuántos objetos hay

Realizar un inventario de los diferentes materiales que hay en el aula para averiguar cuántos hay y registrar la cantidad de cada uno de ellos.  
Resolver situaciones simuladas que exijan utilizar el conteo para determinar cantidades.

Organizador interactivo que presenta la secuencia completa de actividades.

#### Notas al final

**1** Símbolo que indica una nota. Al clicar se direcciona al listado final de notas.

##### Notas

**1** Ejemplo de nota al final.

#### Actividades

##### ACTIVIDAD 1 AVERIGUAR CUÁNTOS OBJETOS HAY

- A. ARMEN PEQUEÑOS GRUPOS POR CADA DUPLA DE IMÁGENES. OBSÉRVENLAS Y LUEGO COMPLETEN EL CUADRO QUE APARECE MÁS ABAJO.

#### Íconos y enlaces

El color azul y el subrayado indican un [vínculo](#) a un sitio/página web o a una actividad o anexo interno del documento.



Indica apartados con orientaciones para la evaluación.

## ÍNDICE INTERACTIVO



**Introducción**



**Contenidos y objetivos de aprendizaje**



**Itinerario de actividades**



**Orientaciones didácticas y actividades**



**Orientaciones para la evaluación**



**Bibliografía**



## Introducción

En este documento se presenta una serie de actividades con el objetivo de que los alumnos y las alumnas avancen en el dominio del conteo y de la escritura y lectura de números. Se plantean actividades dentro de un contexto de situaciones cotidianas de la vida escolar y, también, a partir de juegos. Ambos tipos de propuestas constituyen escenarios frecuentes en el Nivel Inicial. Es nuestra intención dar continuidad para recobrar esos formatos que resultan familiares a los alumnos y las alumnas, sobre todo en los inicios de la escolaridad primaria.

Aprender a contar es un aprendizaje central, pues, además de permitir determinar una cantidad de objetos o comparar colecciones, el conteo va a permitir el uso de portadores numéricos para averiguar el nombre o la escritura de un número. Si un niño o niña no logra contar, al recurrir a un portador numérico (como una banda numérica, una cinta métrica o un calendario, entre otros) y mencionar los nombres de los números, posiblemente no sincronice lo que enuncia con el número que señala. Es decir, es probable que realice el recitado más rápido o más despacio que el número escrito que indica con el dedo en ese portador y que entonces no logre encontrar la notación numérica que buscaba.

Si bien el uso del conteo para resolver problemas es habitual en el Nivel Inicial, resulta central retomarlo en los inicios de primer grado para afianzarlo, enriquecerlo y así permitir que se logre un mayor dominio. Los alumnos y las alumnas empiezan usando el conteo como recurso para resolver los primeros problemas de suma y resta, y se trata en los primeros grados de favorecer su avance hacia procedimientos de cálculo.

Es frecuente pensar el acto de contar como una tarea sencilla, y perder así la perspectiva de la complejidad de relaciones que están involucradas en esa acción y de los problemas que plantean para quienes deben aprenderlos. A veces se considera un saber ya disponible al ingresar a primer grado. Sin embargo, responder a la pregunta “¿Cuántos hay?” puede presentar ciertas dificultades en función, por ejemplo, de la cantidad de elementos que componen una colección, o si son factibles de ser desplazados para quien tiene a su cargo la misión de averiguar qué cantidad hay (tapitas en una caja), si están fijos (dibujo de tijeras desparramadas en una mesa) o si se desplazan independientemente del sujeto que cuenta (personas corriendo en un patio). También el tamaño y la naturaleza de los objetos intervienen en la complejidad de la tarea. Por ejemplo, no es lo mismo contar pelotas de fútbol que tapitas, dado su diferente tamaño.



Tampoco da igual contar témperas que bolitas de vidrio, ya que a estas últimas resulta difícil mantenerlas inmóviles. Estas variables implican diferencias en cuanto a la posibilidad de controlar lo ya contado y la separación con lo que aún falta contar.

En este material se proponen actividades que exigen usar el conteo en varias situaciones: para determinar cantidades, para comparar dos colecciones de objetos y saber si tienen la misma cantidad y también para comparar dos colecciones utilizando relaciones de *más que* y *menos que*.

Las dos primeras actividades giran en torno a situaciones cotidianas del aula en las que es posible proponer problemas numéricos; que esas propuestas estén ligadas a prácticas sociales en las que verdaderamente se utilizan conocimientos matemáticos contribuye a que el uso de los números adquiera sentido.

Proponer en la escuela situaciones de la vida cotidiana que desafíen a los niños y las niñas a buscar soluciones supone comunicar que la resolución al problema planteado tiene una finalidad y, de ese modo, cobra un significado para esa clase. Por ejemplo, contar la cantidad de estudiantes presentes puede ser útil a la hora de ir a buscar materiales necesarios para llevar a cabo determinada actividad o para controlar si todos los cuadernos fueron entregados a el/la docente del grado. En efecto, se intenta confrontarlos con situaciones que requieran la búsqueda genuina de soluciones que satisfagan una necesidad concreta frecuente de la vida escolar.

La última actividad está planteada alrededor de un juego. Bajo ciertas condiciones, jugar puede ser un recurso muy valioso para la enseñanza de la matemática. Por supuesto que los juegos no son suficientes para aprender: deben estar insertos en una secuencia de enseñanza, que incluya espacios de intercambio en los que se reflexione acerca de los procedimientos usados, de las estrategias ganadoras, entre otros temas.



## Contenidos y objetivos de aprendizaje

### Matemática

#### Contenidos

- Resolución de problemas que requieran apelar al conteo donde los números cumplan diferentes funciones: determinar una cantidad, comparar dos cantidades o componer una cantidad igual a otra dada.
- Resolución de problemas que requieran la identificación de cantidades presentadas en configuraciones de uso social (de puntos, dedos, etcétera).
- Lectura, escritura y orden convencional de la serie numérica escrita.

#### Objetivos de aprendizaje

Se espera que luego de realizar las diferentes propuestas, los alumnos y las alumnas avancen en:

- Utilizar el conteo para armar una colección de objetos y para comparar colecciones de objetos.
- Interpretar y producir escrituras numéricas de uno y dos dígitos basándose en relaciones entre la serie numérica oral y escrita.
- Participar de intercambios en relación con la numeración oral y escrita en los que se expliciten y discutan relaciones numéricas.

A partir de la resolución y análisis de los problemas que aquí se proponen se aborda el conteo como una estrategia para resolver situaciones diferentes. Se promueve el dominio cada vez mayor de este procedimiento, variando los contextos de utilización en cada propuesta, el tipo de objeto y la cantidad a contar. Se incentiva, además, la producción e interpretación de escrituras numéricas para representar cantidades (aspecto cardinal del número). Se plantea también identificar en los portadores numéricos herramientas útiles al tener que escribir o leer un número.





## Orientaciones didácticas y actividades

Durante la implementación de estas actividades, se prevé que las alumnas y los alumnos trabajen en un primer momento en pequeños grupos, en parejas o individualmente, para resolver los problemas. Luego de esta instancia, y a propósito de los procedimientos empleados, se sugieren posibles modos de intervenir para hacer avanzar sus resoluciones. A su vez, se proponen posibles momentos de sistematización de lo estudiado.

### Actividad 1. Averiguar cuántos objetos hay

En esta actividad se propone realizar, en principio, un inventario de algunos elementos del aula, como por ejemplo cantidad de tijeras, cartulinas, reglas, etcétera. Se trata de utilizar el conteo como recurso para averiguar cuántos elementos hay de cada tipo y luego registrar esas cantidades. Se comienza ofreciendo objetos “móviles” (desplazables) y luego se avanza presentando objetos “fijos” (dibujados).

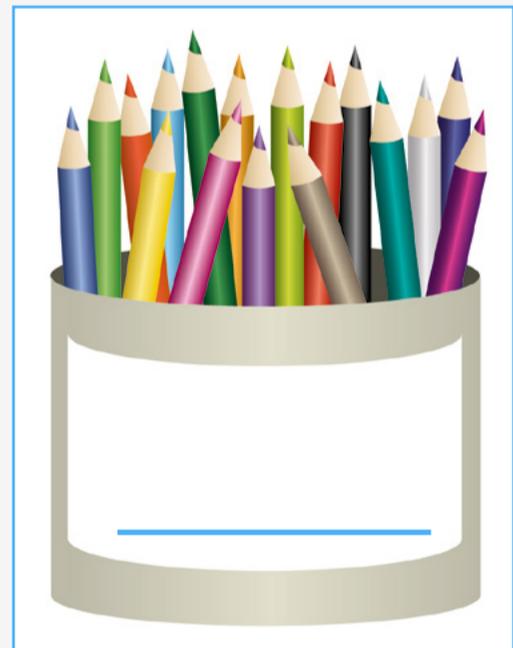
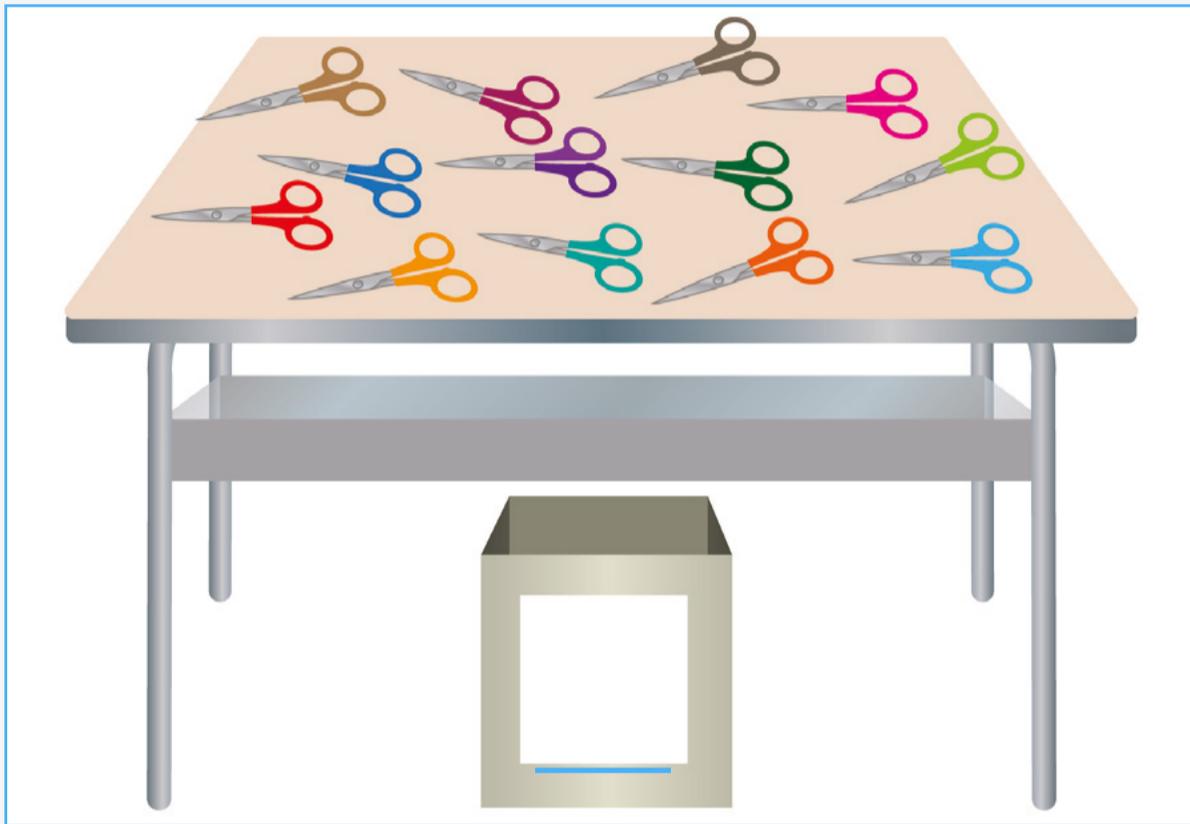
### Actividad 1 AVERIGUAR CUÁNTOS OBJETOS HAY

- Averigüen la cantidad de algunos elementos que hay en el aula.
- Averigüen cuántos útiles hay en sus cartucheras. Completen esta tabla:

ÚTILES	CANTIDAD
LÁPICES NEGROS	
LÁPICES DE COLORES	
SACAPUNTAS	
GOMAS DE BORRAR	



- c. En otro primer grado también estaban ordenando elementos y anotando cuántos hay. Escriban la cantidad de témperas, lápices y tijeras que hay en los dibujos.



- d. Piensen entre todos y todas algunos consejos para poder contar cada vez mejor.





Es probable que los primeros intentos por determinar la cantidad no sean del todo acertados y, por consiguiente, que no lleguen a establecer el número real de elementos. Es preciso señalar que reconocer en el conteo una herramienta de resolución del problema ya implica una puesta en funcionamiento del conocimiento, pues supone identificar que su uso permite determinar una cantidad. Es necesario recordar que contar es una actividad compleja, que requiere articular varias acciones.

Saber *recitar* la serie no es lo mismo que *saber contar* elementos de una colección. Es decir, un niño o una niña que puede recitar la serie hasta un determinado número no necesariamente podrá utilizar ese conocimiento a la hora de contar objetos o dibujos.

¿Qué implica *saber recitar* la serie numérica? *Recitar* es poder decir la serie numérica oral en orden. No se trata solamente de un aprendizaje memorístico, sino que constituye una tarea compleja y valiosa. Algunos errores de niños y niñas dan cuenta del esfuerzo que hacen para comprender las regularidades de la serie numérica oral. Por ejemplo, cuando al llegar a diez, siguen recitando “dieciuno, diecidós, ...”. o cuando después de diecinueve dicen “diecidiez”. Los alumnos y las alumnas, ya desde Nivel Inicial, poseen conocimientos sobre la serie numérica oral, que serán necesarios retomar en primer grado, para ampliarlos y enriquecerlos. Estos conocimientos no son los mismos para las/os integrantes de una misma clase. Difieren tanto en la extensión del intervalo numérico que dominan como en el modo en que logran realizar el recitado. No reviste la misma complejidad: decir la serie a partir del 1 y detenerse cuando ya no se sabe más; detenerse en el número que se ha solicitado; recitar intercalando palabras (por ejemplo: un payaso, dos payasos...); recitar a partir de un número diferente de 1 (4, 6, 8...); recitar de manera ascendente o descendente de 1 en 1, 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, etcétera.

*Saber contar*, por otra parte, exige la articulación de otras acciones, y no solo el dominio de la serie oral; no es una tarea sencilla para quien está aprendiendo a hacerlo. El conteo supone, en principio, identificar una colección particular de elementos y, además, distinguir cada objeto que la compone y diferenciarlo de los otros. Esto implica poder abstraer ciertas diferencias de los objetos: se tratan todos los elementos de la colección como si fueran iguales (no importa si los cuadernos son grandes o pequeños, ni el color de la tapa, etcétera). Esto, que parece obvio, resulta indispensable para poder reconocer cuáles son los elementos ya contados y no volver a contar el mismo más de una vez.



También requiere disponer del principio de adecuación única, esto es, asignar a cada uno de los objetos una y solo una palabra-número, respetando al mismo tiempo el orden convencional de la serie. Muchas veces puede observarse que “la mano va más rápido que la palabra” (o a la inversa), es decir, algunos alumnos y alumnas no pueden establecer una correspondencia término a término entre cada objeto y una palabra-número y, por lo tanto, el resultado del conteo es erróneo. Sin embargo, muchos niños y niñas que pueden establecer esa correspondencia, al finalizar el conteo parecen desconocer cuántos objetos hay en total. En algunas ocasiones, cuando se le pregunta a un niño o niña que ha contado una colección de objetos desplazándolos uno a uno a medida que recitaba la serie, vuelve a repetir toda la serie sin reconocer que el último número enunciado durante el conteo corresponde a la cantidad total de objetos (principio de cardinalidad). Por último, otra de las condiciones para lograr el conteo es el principio de indiferencia del orden, es decir, comprender que el orden en el que se cuenten los objetos (de derecha a izquierda, de izquierda a derecha, de arriba abajo, etcétera) no altera la cantidad.

Será muy importante que luego de haber realizado el conteo de los objetos y de que hayan anotado de alguna manera la cantidad en una etiqueta, el/la docente organice una puesta en común. Se podrá discutir acerca de los procedimientos que usaron para saber cuántos objetos había, y que se socialicen algunas estrategias para estar seguros de que no se contó ningún objeto dos veces, ni que se saltó alguno. Una pregunta que podría resultar fértil es indagar de qué diferentes formas se pueden ordenar los objetos sobre la mesa para contarlos mejor. Se apunta a que circulen en el aula ideas o propuestas como, por ejemplo, ordenar los objetos en una fila o ir separando los contados de los que aún falta contar.

En cuanto al registro de cantidad, mientras los alumnos y las alumnas resuelven el problema, será necesario que el/la docente esté atenta o atento para ofrecer, en caso de que sea necesario, algún portador que permita saber cómo se escribe un número. Por ejemplo, si algún niño o niña no sabe cómo escribir *veinticinco*, la/el docente puede proponerle acercarse a la banda numérica, o al cuadro de números de  $10 \times 10$ , o al calendario para que cuente sobre ellos desde algún número (será desde el 1 o desde otro número más cercano, si hubiera posibilidad).

Es muy importante la presencia en el aula de diversos *portadores numéricos*, que son objetos culturales o elaborados especialmente por la/el docente, que



presentan la serie ordenada de números. Ellos constituyen una suerte de “diccionarios” a los cuales se puede recurrir para buscar información acerca del nombre o la escritura de números. Es muy probable que algunos de ellos les resulten conocidos por haberlos utilizado en el Nivel Inicial. Ahora bien, son las y los docentes quienes deben recuperar lo que niños y niñas saben, enseñar a usar los portadores numéricos y promover, a partir de diversas intervenciones, que interactúen con ellos.

Por otra parte, también es importante recordar que el formato de algunos portadores, como la grilla de  $10 \times 10$ , al tener organizados los números por cada decena (en una fila los dieces, en otra los veintes, en otra los treintas, etcétera) permite que los niños y las niñas puedan analizar algunas regularidades del sistema (a partir de las propuestas que haga el/la docente), poniéndolas en relación con lo que saben de la numeración hablada. Por ejemplo, “después de los *diecis*, *veintis*, *treintis*, se empieza otra vez con el 1, 2, 3, hasta el 9”; “estos son los *treinti*, porque empiezan con tres”, etcétera. Por supuesto, estos descubrimientos no “salen” de los portadores numéricos, sino de la interacción entre lo que los alumnos y las alumnas saben y la información que ofrece el portador a propósito de una tarea que deben resolver. Sobre el mismo portador, diferentes niños o niñas “verán” diferentes informaciones, en función de los conocimientos de los cuales dispongan.

Es fundamental señalar que los diversos portadores ponen de relieve diferentes aspectos del sistema de numeración. Por ejemplo, en la banda numérica los números se encuentran ordenados linealmente, del mismo modo que en el centímetro, las reglas, etcétera. En cambio, en los calendarios o el cuadro con los números del 1 al 100, los números no aparecen linealmente, sino organizados en filas. Al llegar al último número de cada fila (en el último casillero de la derecha), el niño o la niña debe advertir que es necesario ir a la fila de abajo, al primer casillero de la izquierda. Esto no es evidente para todos/as y en ocasiones deberá ser motivo de discusión en el grado.

Entonces, para la confección de portadores numéricos para el aula es importante tener en cuenta algunas consideraciones:

- Las bandas numéricas no deben estar acompañadas de colecciones de objetos que representen cada cantidad. Se trata de que estén las escrituras de números de la manera más clara posible, ya que la intención es que recurran a ella cuando surja alguna duda al respecto<sup>1</sup>.



- Es conveniente que la banda o el cuadro de números en filas de a 10 o cualquier otro portador especialmente construido no comience desde 0, porque puede suscitar confusiones cuando los niños y las niñas cuentan sobre dicho soporte para determinar la escritura o el nombre de un número: si comienzan desde 0 —diciendo “uno”—, no lograrán hacer coincidir las escrituras de los números con su denominación oral. Este es un cuidado que es posible tener con aquellos portadores que se construyen especialmente; otros que son de uso social, como la regla o algunos centímetros, sí incluyen el número cero.
- Al hacer un cuadro de números de  $10 \times 10$ , hay que tener en cuenta que los nudos de las decenas (o sea, los números “redondos”) queden en la primera columna de la izquierda y no en la última columna de la derecha. Para eso, un primer casillero debe quedar vacío (es el que corresponde al cero). Por lo tanto, los números redondos deberían quedar en la misma línea que el resto de la decena correspondiente; es decir, el 20 delante de todos los que comienzan con 2; el 30, delante de los que comienzan con 3, etcétera. Como ya se señaló, la organización de este cuadro de números facilita que los niños y las niñas analicen algunas regularidades del sistema. En este caso, nos referimos a la posibilidad de establecer relaciones entre todos los números de la misma decena; por ejemplo, que todos los “cuarenta” empiezan con cuatro.

La segunda propuesta (**b**), contar los objetos de la cartuchera y completar una tabla con las cantidades halladas, permite que niños y niñas resuelvan otra situación similar a la anterior pero, en este caso, de forma individual. Será importante que el/la docente recuerde los acuerdos a los que se arribó luego del inventario de materiales del aula y que les lea las conclusiones que se hayan escrito, para que puedan ser reinvertidas en esta nueva tarea.

Como en esta ocasión se propone completar una tabla de doble entrada, será muy importante que el/la docente dedique un tiempo a presentarla, para que todos/as comprendan su uso y la información que debe volcarse en ella. Para ello será conveniente dibujar la misma tabla en el pizarrón y generar un espacio de intercambio en el que se explique su modo de funcionamiento.

Algunas intervenciones posibles para ayudar a niños y niñas que estén en dificultades para realizar un conteo eficaz podrían ser:

- recordarles conclusiones que se hayan establecido en otras instancias en las cuales se analizó el conteo;
- recordarles que se pueden mover los elementos;

- proponerles que vayan sacando de su cartuchera los que ya contaron, o al revés, que saquen todos y que los vayan guardando nuevamente a medida que los cuentan;
- recitar la serie numérica mientras algunos/as estudiantes señalan con el dedo cada útil de su cartuchera.

Esta última intervención permitiría sostener a niños y niñas en una de las dos acciones que deben sincronizarse al realizar el conteo, para poner toda su atención en la otra. De esta manera, quedaría a cargo de la/el docente el recitado de la serie numérica, para que el niño o la niña concentre sus esfuerzos en establecer la correspondencia término a término entre cada objeto y una palabra-número.

La tercera actividad (c) implica un nuevo desafío. Se trata ahora de contar objetos que están dibujados y no pueden moverse. Esto hace que el control de qué elementos ya han sido contados y cuáles no resulte más complejo. En efecto, cuando los objetos se pueden desplazar, se facilita el control de lo que ha sido contado, de modo tal de no contarlo más de una vez (ya que pueden ser separados del grupo original a medida que se cuente). Por supuesto que esto no es evidente para niños y niñas, y como se decía antes, podrá ser discutido a raíz de la primera propuesta. En cambio, al contar objetos fijos es más complejo determinar cuál se ha contado y cuál no. Por otra parte, si las colecciones a contar no pueden desplazarse, será más fácil el conteo si están ordenadas de una determinada manera, de modo tal de poder controlar el camino que se va siguiendo con el conteo, que si no lo están. Es por eso que en esta propuesta se ofrecen dibujos en los cuales se ven objetos ordenados en filas, como las témperas, y otros en los cuales se encuentran desordenados, como los lápices.

En la cuarta propuesta (d), la intención es sistematizar los aprendizajes logrados en relación con el conteo. Para ello se propone una actividad grupal que consiste en armar un cartel con consejos para contar mejor. Es central que la maestra o el maestro genere un espacio para que niños y niñas recuerden las estrategias que usaron para no contar un objeto de más ni saltarse ninguno, y las compartan con toda la clase. Luego de esa discusión colectiva, la maestra o el maestro podrá armar un cartel con consejos para contar mejor, dejando registradas las ideas que hayan circulado en ese análisis. Algunas podrían ser:

- “Podemos ir separando los objetos que ya contamos, para no contarlos dos veces”.
- “Si ponemos los lápices en una fila, es más fácil contarlos”.
- “Podemos ir haciendo marquitas en cada dibujo, para estar seguros de no volver a contarlos”.



Las conclusiones que surjan de este intercambio podrán quedar escritas también en los cuadernos. Por supuesto que, en este caso, la maestra o el maestro podrá fotocopiarlas, y no serán los niños y las niñas quienes las copien.

Por último, en las propuestas finales (**e** y **f**), cambia el desafío. No se trata de contar una colección de objetos, sino de decidir cuál es la escritura numérica que corresponde a una cantidad determinada.

Para producir escrituras numéricas, los niños y las niñas se apoyan en la numeración hablada y en el conocimiento que tienen acerca de la escritura convencional de los números “redondos” o nudos. Consideran que existe una correspondencia estricta en la numeración escrita y la hablada, y eso los/as lleva a generar, en ocasiones, escrituras no convencionales.

Para quienes están aprendiendo, no es tarea fácil descubrir qué es lo que está oculto tanto en la numeración hablada como en la numeración escrita. Tampoco lo es aceptar que una no siempre coincide con la otra, ni identificar cuáles son las informaciones provistas por la numeración hablada que resulta pertinente aplicar a la numeración escrita y cuáles no. Por ejemplo, en *treinta y ocho*, en *cuarenta y cinco*, en *sesenta y dos*, suena primero la cifra de las decenas, que es también la que se escribe primero. Esa información de la oralidad es útil para la escritura. En esos casos, seguir el orden de la pronunciación sirve para saber en qué orden se escriben los dígitos. Pero, para doce o trece, en los que “suena primero” la unidad (*dos-ce*, *tres-ce*), seguir el orden de la pronunciación para escribir no resulta pertinente, y muy frecuentemente produce errores.

Otra de las diferencias es que en la numeración oral se nombran las potencias de la base, que no se escriben en la numeración escrita.

Es necesario recordar que a partir del nombre de un número no se puede deducir directamente la escritura, ni viceversa. Como se dijo antes, esta falta de correspondencia entre ambos tipos de representación da lugar a ciertos errores que niños y niñas producen.

En el caso de *dieciocho*, podrían optar por indicar *108*, ya que es probable que los niños y las niñas se apoyen en la numeración hablada. Puede suceder también que señalen *87* como la escritura correcta. En este caso, reconocen las cifras que conforman el número, pero sin considerar la posición que cada una de ellas tiene.



En el caso del número *doce*, los otros números que se ofrecen (el 21 y el 20) pueden generar algunas dificultades, pues el nombre de los números del *once* al *quince* es “irregular”. Como ya se señaló, la designación de numerales bidígitos entre nudos se construye siguiendo un patrón regular en el que se dice el nombre del nudo y el de la unidad. Así tenemos que para 58 decimos *cincuenta y ocho* o para 43 decimos *cuarenta y tres*. En estos casos, la primera cifra corresponde a la primera parte del nombre del número y la segunda, al fragmento final.

Sin embargo, para los números que van del 11 al 15, la relación entre la designación oral y la representación gráfica sigue otra lógica. La denominación de estos numerales ofrece “pistas falsas”, ya que nombran en primer término la cifra de las unidades y luego el sufijo *-ce*, que deriva de *decem*, que significa “diez” en latín. Esto permite entender por qué muchos niños y niñas, para el doce o el trece, escriben 21 y 31.

Luego de resolver esta actividad, se podrá realizar una puesta en común en la que se socialicen las razones o argumentos que permitan asegurar los motivos por los cuales se eligió determinada escritura y no otra. Una pregunta posible para formular a las y los estudiantes sería “¿cómo podemos estar seguros de que el doce se escribe así?”. Recurrir a los portadores numéricos podría ser un recurso valioso para validar las escrituras numéricas convencionales.

El/la docente podrá ofrecer otras situaciones similares, pero con otros números, en las que puedan seguir avanzando en el establecimiento de nuevas relaciones. Por ejemplo: “todos los números de los veinte comienzan con 2”. Ideas como estas u otras que vayan surgiendo podrán agregarse a los carteles que estén colgados en las paredes del aula.

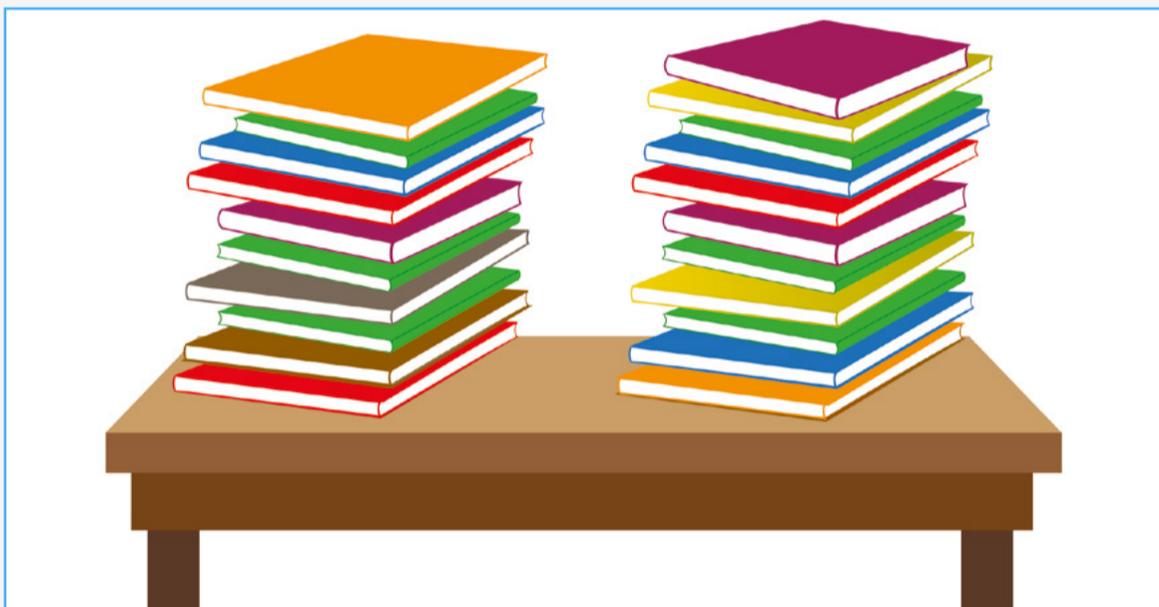
### Actividad 2. Averiguar si están todos los cuadernos

Se propone ahora otra tarea vinculada a una actividad cotidiana del aula: saber si todos los alumnos y todas las alumnas dejaron su cuaderno de comunicaciones en el escritorio de la/el docente. A diferencia de la actividad 1, en esta ocasión hay dos colecciones en juego, estudiantes y cuadernos, y se pretende comparar las cantidades que tienen ambas colecciones (bajo el supuesto de que por cada integrante de la clase corresponde un solo cuaderno). Se comienza proponiendo el conteo efectivo de niñas y niños por un lado, y de cuadernos por otro, para ofrecer luego situaciones simuladas en el mismo contexto.



## Actividad 2 AVERIGUAR SI ESTÁN TODOS LOS CUADERNOS

- a. Averiguar si están todos los cuadernos de comunicaciones.
- b. En un primer grado hay 23 estudiantes presentes. A partir del dibujo, ¿podrían decir si todos y todas entregaron sus cuadernos?

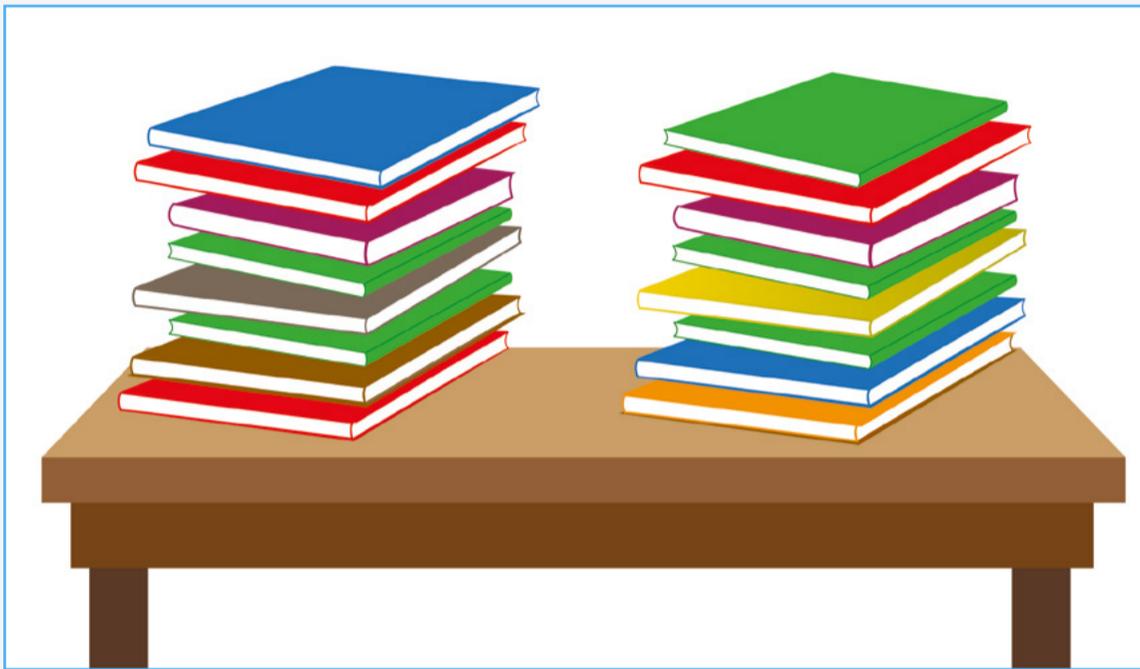


- c. En el escritorio había 24 cuadernos y Francisco, que llegó más tarde, agregó el suyo. ¿Cuántos cuadernos habrá ahora?





- d. En otro primer grado hay 18 alumnos y alumnas presentes. En el escritorio hay 16 cuadernos. ¿Cuántos cuadernos falta entregar?




La consigna del ítem **a** es averiguar si todos/as dejaron los cuadernos de comunicaciones en el escritorio. Al dar la consigna, se puede agregar que es muy importante estar seguros/as de que estén todos/as, por si hay que pegar o escribir alguna noticia para las familias. Para eso, se podrá pedir que cada uno/a lleve su cuaderno al escritorio. Se sugiere designar dos encargados/as de controlar que todos/as hayan entregado su cuaderno, quienes podrán rotar cada vez que se repita esta propuesta.

Como se planteó anteriormente, para que las actividades cotidianas sean aprovechadas como instancias para *hacer matemática*, es importante proponer un problema que resulte “genuino” para los/as estudiantes. Esas situaciones deben cumplir con dos condiciones: permitir utilizar los conocimientos que ya tienen disponibles y, al mismo tiempo, ofrecer una resistencia suficiente para llevarlos/as a hacer evolucionar esos conocimientos anteriores, a cuestionarlos, a elaborar nuevos. Por otra parte, deben tener una finalidad para niños y niñas. En el problema **a** de esta actividad, la finalidad es saber si toda la clase dejó el cuaderno de comunicaciones, y eso se explicita en la consigna. Es importante tener en claro que el propósito de los/as estudiantes no es igual al objetivo didáctico de la maestra o el maestro. El propósito de niños y niñas, como ya se señaló, es estar seguros/as de haber entregado todos los cuadernos. Para la/el docente,





A medida que se realice esta propuesta, la/el docente puede ir planteando nuevos problemas. Por ejemplo, en el caso de que no estén todos los cuadernos, calcular cuántos son los que faltan; calcular cuántos son los/as estudiantes ausentes; etcétera. Algunas de estas situaciones son las que se proponen en los problemas **c** y **d** de esta actividad.

El problema **b** retoma el conteo de cuadernos, pero en una situación simulada. Se ofrece ya la cantidad de estudiantes presentes y se pide averiguar si están todos los cuadernos. Será importante asegurar que todos/as logren reconocer el número 23. Si esto no sucediera, nuevamente el uso de los portadores numéricos será valioso. También puede ser fértil que el/la docente dé algunas pistas, a modo de ayuda, que permitan saber el nombre del 23; por ejemplo, anotar el 20 en el pizarrón, mientras dice: “si este (por el 20) se llama *veinte*, ¿cómo se llamará este número?” (señalando el 23), o anotar varios números de la misma decena explicitando al mismo tiempo su nombre. También puede mostrar el 20 en algún cartel donde estén escritos los nudos o números redondos. El conocimiento de los números redondos sirve a los niños y las niñas como apoyatura en sus interpretaciones numéricas de los números que aún no saben escribir y leer convencionalmente. También podrían escribirse y ofrecerse el nombre de otros números de la decena del veinte. Se trata de que alumnas y alumnos reconozcan que a una parte común de las denominaciones orales de ciertos números corresponderá una parte común también de sus notaciones. En este caso, específicamente, se trata de que reconozcan que, si dos números empiezan con dos y uno de ellos es “veintialgo”, el otro también deberá ser “veintialgo”.

El problema **c** implica otro desafío: averiguar cuál es el siguiente de 24. Para ello, podrían recitar la serie numérica desde el 1 o hacerlo directamente desde el 20 o el 24. Será importante que circulen en la clase estas distintas estrategias. A raíz de este problema, se podrá comenzar a discutir que agregarle uno a un número es lo mismo que decir el siguiente de ese número. Esto no es para nada evidente para niños y niñas de primer grado, se requerirá realizar varias actividades similares para que puedan aproximarse a esta idea.

Por su parte, en el problema **d** se trata de comparar la cantidad de estudiantes presentes con la cantidad de cuadernos en el escritorio, para determinar cuántos faltan entregar. Es necesario, entonces, cuantificar la diferencia: estamos en presencia de un problema de resta. Para resolverlo, es posible que algunos/as alumnos/as empiecen a contar desde 1 y al llegar al 16 sigan contando hasta 18. También podrían empezar directamente desde el 16, y avanzar diciendo: “diecisiete, dieciocho”. En ambos casos, se exige un doble conteo: por un lado,



completar los números desde el 16 hasta el 18 y, por otro, determinar cuántos números se dijeron. Partir del 16 implica realizar un sobreconteo. Será importante que el/la docente favorezca el intercambio en la clase para que circule la posibilidad de comenzar a contar a partir del número “más grande”, sin necesidad de empezar siempre desde el 1. El avance del conteo al sobreconteo no es un paso sencillo para muchos/as alumnos/as, pero es central en el proceso de construcción de estrategias de cálculo mental. Usar el sobreconteo es complejo, pues supone comprender que al nombrar el primer número se está incluyendo a todos los elementos que ese número representa. También requiere otra apelación al recitado: es necesario decir la serie numérica empezando desde un número diferente de 1.

Para aquellos/as alumnos/as que estén en dificultades para resolver la situación, podría resultar fértil apoyarse en los portadores: ubicar el 16 y el 18 y contar “los pasos” que deben dar para llegar de uno al otro. Un error frecuente es comenzar a contar desde el número del cual se parte; en este caso, contar a partir del mismo 16, avanzar hacia el 17 y luego, al 18; de esa forma, la respuesta que darán será que faltan tres cuadernos en lugar de dos. Una intervención posible frente a esto es que el/la docente aluda a “pasos” o “saltos” entre los números: entre el 16 y el 17 “hay un salto” y entre el 17 y el 18 hay “otro salto”. Otra posibilidad es preguntarles qué sucede cuando se agrega un cuaderno, ya que en ese caso no se podría conservar la misma cantidad.

### Actividad 3. Juego de las bandejas y tapitas

Esta actividad se propone para dar continuidad al uso del conteo para comparar cantidades. A diferencia de las situaciones anteriores, se plantea en un contexto de juego en el que también se trata de comparar cantidades pero, esta vez, en relaciones de desigualdad. En la actividad 2 se proponía determinar si había la misma cantidad de elementos en dos colecciones (cuadernos y estudiantes presentes). En el juego propuesto en el ítem **b** se plantea además la posibilidad de decidir, entre varias colecciones de elementos, cuál es la que más se acerca a un número dado.

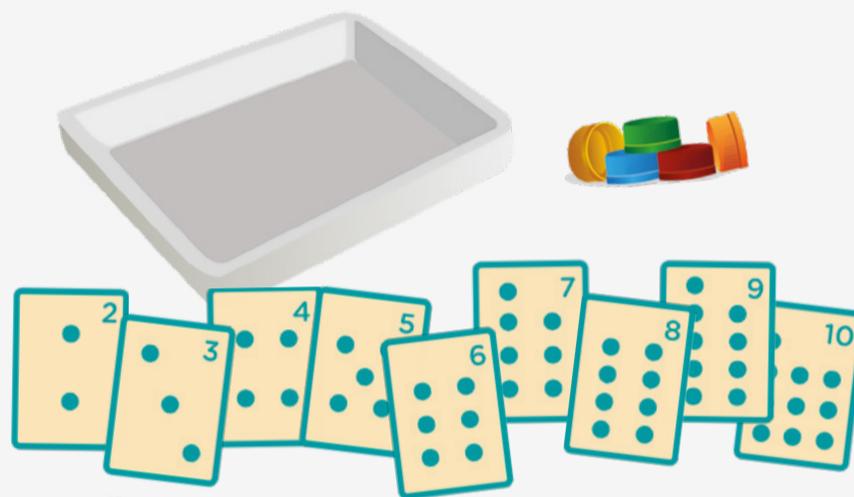


## Actividad 3 JUEGO DE LAS BANDEJAS Y TAPITAS

### a. JUEGO DE LAS BANDEJAS APILADAS Y LAS TAPITAS

Necesitan, por mesa o cada

- 4 jugadores o jugadoras.
- 9 bandejas de telgopor.
- 45 tapitas de botella.
- 9 tarjetas o cartas con los números del 2 al 10.



#### CÓMO JUGAR:

Se juega en equipos. Pueden participar 4 jugadores o jugadoras en cada uno.

Se mezclan las cartas y se colocan apiladas boca abajo sobre la mesa.

Se apilan las 9 bandejas, que contienen diferente cantidad de tapitas cada una, y se colocan en la mesa.

Cada jugador o jugadora, en su turno, saca una carta del mazo. Debe llevarse la bandeja de arriba, si la cantidad de tapitas que contiene es menor que el número que indica la carta que levantó.

Si no puede llevarse esa bandeja, cede el turno al jugador o jugadora que sigue.

El juego termina cuando se terminan las bandejas.

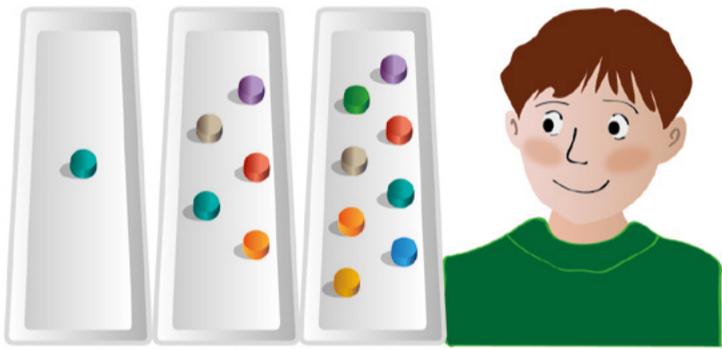
Gana quien haya logrado obtener la mayor cantidad de tapitas.





El juego termina cuando se terminan las bandejas. Gana quien haya logrado obtener la mayor cantidad de tapitas.

c. Agustín, Violeta y Paola terminaron de jugar. Ayudalos a decidir quién ganó.



**AGUSTÍN**



**VIOLETA**

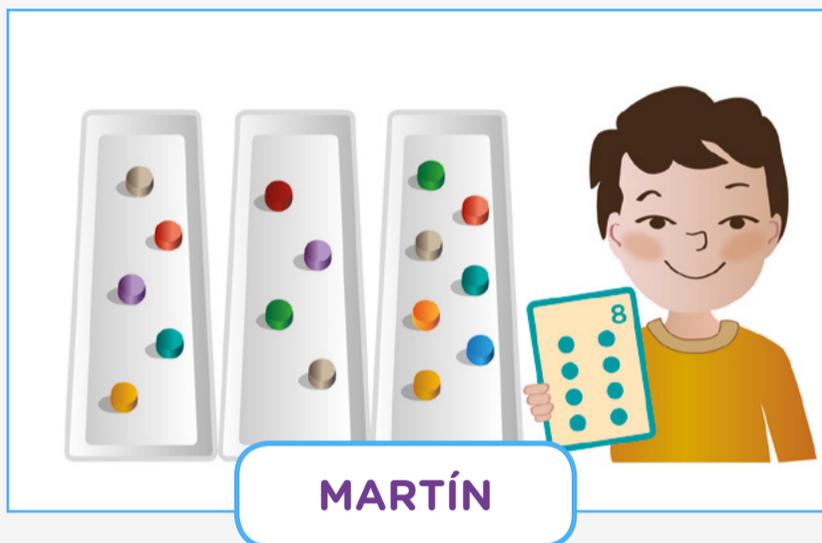


**PAOLA**

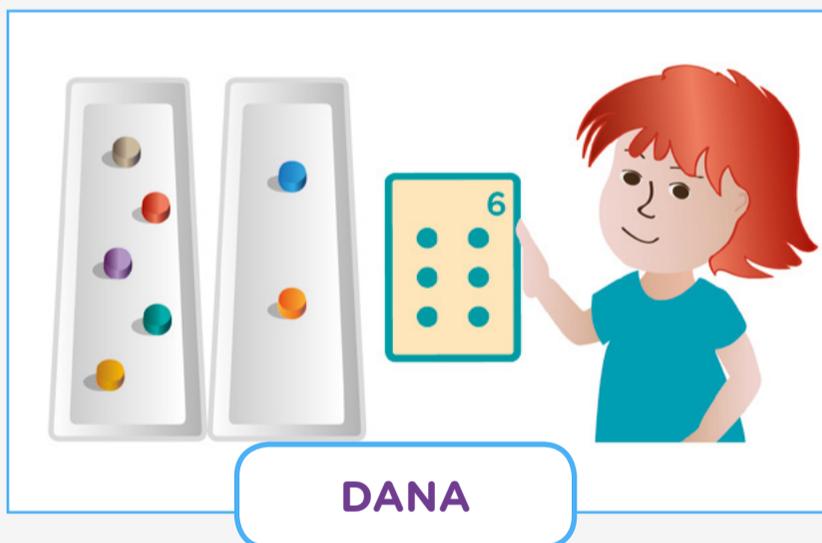
d. Nicolás se llevó la bandeja que contenía 5 tapitas. ¿Qué carta pudo haber levantado? ¿Hay una única posibilidad?

Discutan entre todos y todas las respuestas que dieron.

- e. Martín levantó la carta con el número 8. ¿Qué bandeja le conviene llevar?



- f. Dana sacó la carta con el número 6 y levantó la bandeja con dos tapitas. Darío le dice que le conviene llevarse la bandeja que tiene cinco tapitas. ¿Tiene razón Darío? Discutan entre todos y todas cómo se dan cuenta.



El juego de las bandejas apiladas y las tapitas (ítem a) plantea un problema diferente del de las actividades previas. En este caso, se trata de decidir si una colección tiene menor cantidad de elementos que otra dada.

Es importante, en primer término, garantizar que los alumnos y las alumnas hayan comprendido las reglas: se trata de tomar la bandeja de arriba solo si tiene menos tapitas que la cantidad que indica la carta.



Es posible que varios/as niños/as apelen al conteo para resolver la situación o recurran a un reconocimiento perceptivo. Por ejemplo, si sacan la carta con el número 9 y la bandeja de arriba contiene una sola tapita, es posible que no necesiten contar para saber que pueden llevarse esa bandeja. Probablemente resulte más complejo decidir cuando la cantidad de tapitas y el número de la carta sean próximos.

Las cartas que se utilizan presentan el número y el dibujo con la cantidad de puntos correspondiente y esto, como ya se señaló, habilita la posibilidad de decidir qué información tener en cuenta a la hora de jugar: comparar visualmente, intentar realizar una correspondencia y fijarse si “faltan tapitas” o usar el conteo.

Luego de jugar varias veces, será importante organizar un momento de intercambio grupal para socializar los procedimientos utilizados.

Se sugiere la repetición de esta primera variante del juego hasta tanto los/as estudiantes se hayan apropiado de las reglas, de modo de poder pasar a la fase siguiente, en la cual se agrega una nueva dificultad.

El juego de las bandejas alineadas y tapitas (**b**) plantea una variante respecto del anterior. Si bien en este caso también se trata de comparar cantidades en relaciones de desigualdad, se plantea además la posibilidad de decidir, entre varias colecciones de elementos, cuál es la que más se acerca a un número dado. Al estar alineadas las bandejas y poder verlas en simultáneo, puede ocurrir que sean varias las que cumplan con la condición de tener menor cantidad de tapitas que la que indica la carta levantada. Por lo tanto, esto da la posibilidad de elegir cuál llevar. Teniendo en cuenta que el/la jugador/a que gana es aquel o aquella que al terminar el juego levantó la mayor cantidad de tapitas, entonces siempre convendrá elegir la bandeja que contenga una menor cantidad de tapitas que el número de la carta pero que, a la vez, esté lo más próxima posible a ese número. Por ejemplo, si un niño o una niña levanta la carta 7 y en la mesa están las bandejas con 3, 5, 6 y 9 elementos, se podría tomar la que tiene 3, la de 5 o la de 6 (la de 9 queda descartada, por tener más elementos que la carta); pero, entre todas, teniendo en cuenta cómo se establece al ganador o la ganadora del juego, conviene tomar la de 6 elementos.

Es posible que, en un primer momento, mientras los niños y las niñas jueguen, no se pregunten cuál conviene llevar, sino que tomen cualquiera que tenga menos cantidad que la carta que les haya tocado. Será interesante que el/la docente, a medida que transcurre el juego y sin obstaculizar su desarrollo, realice



alguna pregunta que permita problematizar esto: “Te sacaste seis. Hay muchas bandejas que te podés llevar. ¿Alguna te conviene más?”; o “Recordá que al final gana quien tiene más tapitas. Para tener más, ¿qué caja te conviene llevar, si te sacaste ocho?”. Estas discusiones podrán ser retomadas en una instancia de puesta en común.

Los ítems **c**, **d**, **e** y **f** son situaciones simuladas del juego de las bandejas en línea y las tapitas, que pueden ser presentadas después de haberlo jugado varias veces.

En el ítem **c** se pide determinar al ganador o la ganadora del juego. La situación se presenta con un dibujo, lo que facilita la resolución, pues se puede apelar al conteo de las tapitas dibujadas. Se trata en este caso de comparar tres colecciones.

En el ítem **d**, el problema es otro. Se trata de determinar qué cantidad es mayor que 5 pero menor que 10, y esto no tiene una sola respuesta. Es posible que varios/as estudiantes respondan que Nicolás puede haber levantado la carta del 6, por ser el número mayor más próximo al 5. Se plantea en la consigna la pregunta de si hay una única posibilidad con la intención de dar lugar, en una instancia posterior de intercambio colectivo, a la discusión acerca de todas las soluciones que admite. En caso de que coincidan todas las respuestas, será el/la docente quien proponga otros números como posibles soluciones para ser discutidas con el grupo. Por ejemplo: “En otro primer grado propusieron el ocho como una solución posible. ¿Qué les parece?”. Luego de esa instancia de puesta en común, será importante que quede establecido que las cartas con los números 6, 7, 8, 9 y 10 son todas alternativas de respuesta correcta. Reconocer que un problema puede tener más de una solución y discutir en clase sobre ello es un tipo de tarea matemática que es interesante instalar en las aulas.

En el ítem **e** se plantea una situación en la que niños y niñas deben decidir cuál de todas las bandejas conviene elegir. Esto implica seleccionar cuál de los números menores que 8 ofrecidos en el problema (4, 5 y 7) es el mayor.

Por su parte, el problema siguiente (**f**) cambia la propuesta. Se trata de que los alumnos y las alumnas se enfrenten con otra tarea: se plantea ahora discutir una afirmación, producir explicaciones y formular argumentos. Esta situación podría resultar potente para iniciar en la clase momentos de intercambio interesantes desde el punto de vista de lo que implica realizar un tipo de trabajo matemático, que luego es esperable que se sostenga a lo largo de toda la escolaridad.



Este problema supone una instancia de resolución individual y otra colectiva. La primera exige que respondan si Darío tiene razón o no. La segunda invita a una discusión colectiva acerca de las razones que sostienen su respuesta. Algunas explicaciones podrían ser: “cinco es más grande que dos”, “dos tapitas es menos que cinco tapitas”, “a Dana le conviene llevarse la bandeja que tiene más, para juntar más tapitas al final”.



## Orientaciones para la evaluación

El trabajo con las actividades que aquí se proponen tiene como finalidad que las/os estudiantes —con ayuda de la/el docente— puedan resolver variados problemas que exigen el uso del conteo.



Se espera que al enfrentarse con las diferentes situaciones comiencen a cobrar conciencia de uno de los usos de los números (memoria de la cantidad) y otorguen sentido al conteo en función de los problemas que permite resolver.

Algunos indicadores de avance en los conocimientos que pueden adquirir las alumnas y los alumnos a lo largo del trabajo con estas actividades —y las que cada docente considere necesario agregar para completar y profundizar la propuesta— son<sup>2</sup>:

- Recurrir al conteo como una herramienta para:
  - » determinar la cantidad de una colección;
  - » comparar dos cantidades.
- Resolver problemas que requieran:
  - » interpretar y producir escrituras numéricas de uno y dos dígitos (será importante interpretar los errores que pudieran producir al intentar escribir números, y detectar para cuáles números logran escrituras convencionales y para cuáles no);
  - » Interpretar y producir escrituras numéricas utilizando portadores o reconocer a los portadores como herramientas útiles.
- Avanzar en el dominio de las siguientes habilidades:
  - » el recitado de números;
  - » el conteo, ampliando el tipo de situaciones en las que pueden usarlo (mayores cantidades en la colección, distintos tipos de objetos, etcétera);
  - » la escritura de números.



## Bibliografía

Bartolomé, O. y Fregona, D. (2003). “El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales”. En M. Panizza (Comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: análisis y propuestas*. Buenos Aires , Argentina: Paidós.

GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. (2019). [\*Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años\*](#). CABA, Argentina: Ministerio de Educación

GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. (2019). [\*Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo. Matemática\*](#). CABA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015). [\*Propuestas de actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje, Matemática, primer ciclo, Escuela Primaria\*](#). CABA: Ministerio de Educación.

GCABA, Ministerio de Educación, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2018). [\*Progresiones de los aprendizajes. Matemática, primer ciclo\*](#). CABA: Ministerio de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación, Programa de transformación de la formación docente. PTFD (1994) *Número, espacio y medida*. Documento Curricular. Dirección Nacional de Gestión de Programas y proyectos. Argentina.

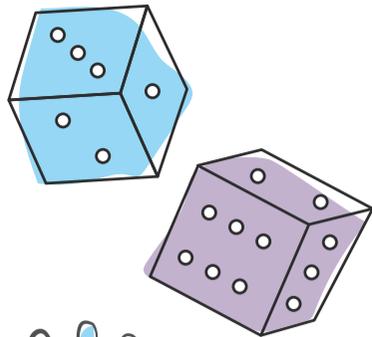
Ressia de Moreno, B. y Quaranta, M. E. (2005). “El trabajo con los números escritos en el Nivel Inicial”. En *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial -Documento N° 4*. Buenos Aires: Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Wolman, S. (2000). “La enseñanza de los números en el nivel inicial y en el primer año de la EGB”. En A.M. Kaufman (comp.), *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

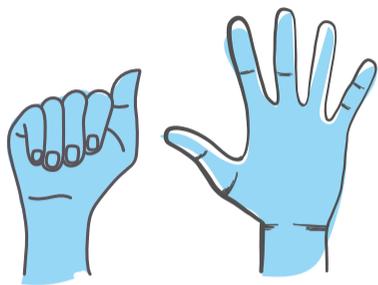
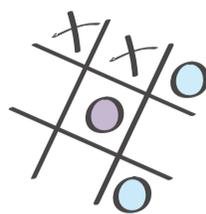
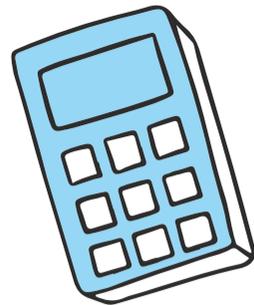
## Notas

- 1 En algunos casos, y dependiendo del tipo de propuesta, se podrán incluir ciertos portadores que relacionan los números escritos con una colección. Por ejemplo, luego de un juego con dados es posible confeccionar un cartel donde estén dibujadas las caras de un dado junto con la escritura del número que representan.
- 2 Puede resultar complejo reconocer el avance de los conocimientos en los niños y las niñas, ya que no se trata de establecer “si saben o no saben”, sino de considerar al aprendizaje como parte de un proceso y entonces identificar pequeños progresos que resultan difícil enunciar en un documento de estas características. Sugerimos la lectura del documento [\*Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática\*](#) , pp. 27 a 30.

2

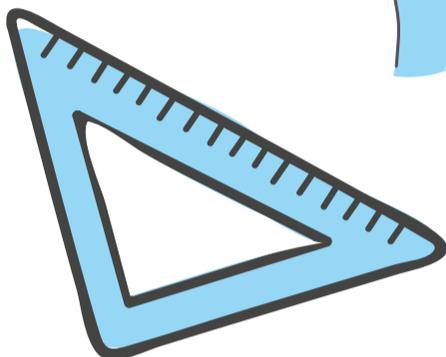
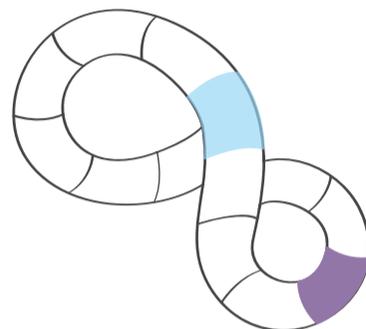


9



3

7

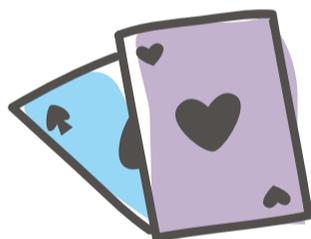


0

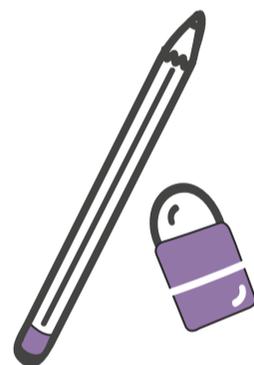
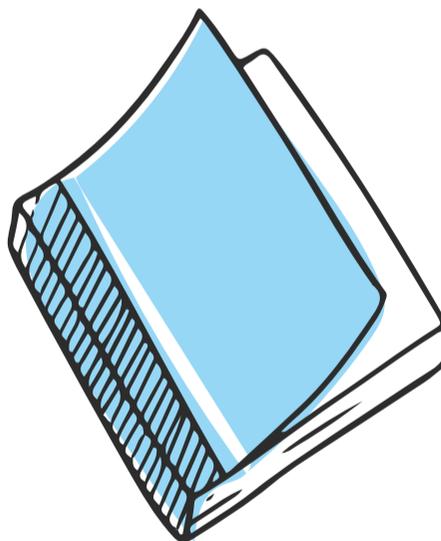


4

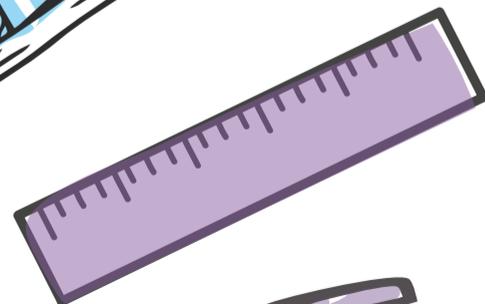
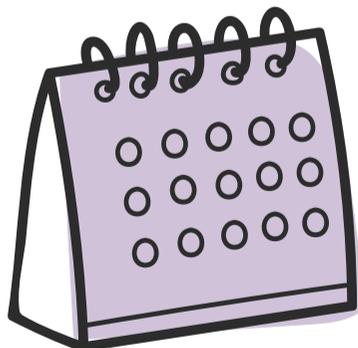
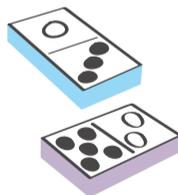
# Vamos Buenos Aires



6



1



8

5