A close-up photograph of a child's hand placing a red wooden block on a colorful number wheel. The wheel is divided into segments with numbers 1 through 9. The child is wearing a pink long-sleeved shirt. The background shows other wooden toys on a light-colored surface.

Oportunidades para hacer Matemática en la Educación Inicial

Fortalecimiento Curricular 2026

AUTORIDADES PROVINCIA DE SANTA FE

Gobernador

Maximiliano Pullaro

Ministro de Educación

José Goity

Secretaria de Educación

Carolina Piedrabuena

Subsecretaria de Nivel Inicial

Marcela Combin

Director Provincial de Educación Rural

Pedro Oggero

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación General Plan Provincial de Matemática

Romina Neiff

Contenidos y escritura

Patricia Cavatorta

Corrección general

Verónica Leticia Lorenz

Diseño Gráfico

Carolina Górriz

Colaboradores

Verónica Pivetta

Patricia Trotta

Fundamentación	4
1. Introducción	5
2. Aspectos claves del hacer Matemática	6
Enunciar consignas e intervenir adecuadamente para plantear problemas	6
El juego y otras propuestas para plantear problemas	10
Escenarios pedagógicos alfabetizadores	15
3. Por dónde empezar...	18
Contenidos, recursos y propuestas	18
Criterios para valorar dispositivos y materiales	19
4. Los sentidos de hacer Matemática en el Jardín de Infantes	21

La presente propuesta se inscribe en el marco del Plan Provincial de Matemática y de los lineamientos establecidos en el Diseño Curricular de Educación Inicial (RM N°1307/23), que reconocen a la matemática como un saber fundamental para la formación integral desde los primeros años de vida. En este sentido, se concibe a la matemática no como un conjunto de técnicas o procedimientos aislados, sino como una forma de pensamiento que permite a niñas y niños explorar, organizar, interpretar y actuar sobre el mundo que los rodea.

En la Educación Inicial, la construcción de conocimientos matemáticos se vincula estrechamente con los ámbitos de experiencias, en tanto habilitan situaciones significativas donde el juego, la exploración, la manipulación de objetos y la interacción con otros se constituyen en condiciones necesarias para aprender resolviendo problemas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la matemática requiere propuestas didácticas que promuevan el planteo de verdaderos problemas, acompañadas por una gestión docente que favorezca la formulación de conjeturas, el surgimiento de preguntas y desarrollo de estrategias, la anticipación de resultados, la comunicación de ideas y la evolución de los estados de saber, respetando los procesos propios de cada estudiante.

Esta propuesta recupera los principios del Plan Provincial de Matemática, en consonancia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y el Compromiso Federal por la Matemática (RCFE N°510/25), que destacan la importancia de garantizar una alfabetización matemática temprana, continua y de calidad como condición para el desarrollo de trayectorias educativas sostenidas y equitativas.

En este marco, se propone brindar orientaciones didácticas que favorezcan el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza vinculadas al ámbito de experiencias matemáticas, situadas y con sentido, promoviendo tanto la articulación como la diversificación de las propuestas.

Ministerio de Educación
Provincia de Santa Fe

1 Introducción

(...) se sabe que el contenido por sí mismo no produce aprendizaje. Son las «experiencias» las que provocan transformaciones en los modos de sentir, percibir, comprender, aprehender la realidad y construir mundos imaginarios. Por tanto, (...) se plantea la importancia de generar experiencias potentes, ya que «vivifican» los contenidos a enseñar a nuestras niñas.

(DCEISF,2023, p.36)

En el proceso de planificación de propuestas de enseñanza surgen múltiples interrogantes y dudas. Este documento tiene como propósito aportar claridad sobre algunos aspectos didácticos fundamentales a considerar en el diseño o selección de actividades para Enseñar Matemática en el Jardín de Infantes y en la implementación de las mismas.



El Jardín de Infantes es el primer espacio institucional donde niñas y niños se introducen de forma sistemática en diversos campos del conocimiento. En este contexto, la Matemática no puede pensarse sólo como un conjunto de contenidos, sino como una manera específica de pensar, hacer y construir saberes.

¿Qué aspectos no deben perderse de vista cuando se quiere Enseñar Matemática?

Es necesario reconocer que las niñas y los niños construyen tempranamente ideas matemáticas arraigadas a su entorno social. La función de la escuela es generar condiciones para recuperar esos conocimientos previos y, mediante experiencias potentes y provocadoras, permitirles ampliar, corroborar, cuestionar, sistematizar y profundizar sus saberes sobre los números y el sistema de numeración, la geometría y el espacio, y la medida



de las magnitudes. Todo esto, entendiendo que las niñas y los niños son sujetos curiosos que construyen conocimientos con otros desde una mirada integral y situada.

Ahora bien...

¿Cómo generar experiencias potentes que vivifiquen y pongan a funcionar esos saberes que se quieren enseñar?

En los siguientes apartados se desarrollan consideraciones teóricas y ejemplificaciones que contribuyen a la construcción de respuestas a los dos grandes interrogantes aquí planteados.

2. Aspectos clave del hacer Matemática

Interesa fundamentalmente **organizar la centralidad en la enseñanza y el aprendizaje de las experiencias, focalizando la mirada en el hacer matemática**, como un modo particular de construir conocimiento. Hacer matemática supone que las niñas y los niños resuelvan problemas, anticipen posibles soluciones, se equivoquen, corrijan intentos fallidos, comuniquen a sus pares modos de resolver, consideren las resoluciones o afirmaciones, discutan, defiendan procedimientos y afirmaciones y que establezcan algunos acuerdos con la mediación docente como sostén y guía.

(DCEISF, 2023, p. 171)

El “hacer Matemática” con niñas y niños puede ser analizado desde múltiples aristas. Sin embargo, sin pretender exhaustividad, nos centraremos en tres aspectos clave que permiten organizar y resaltar algunas cuestiones fundamentales que no deberían dejar de considerarse en la enseñanza.

Enunciar consignas e intervenir adecuadamente para plantear problemas

El juego y otras propuestas para plantear problemas

Escenarios pedagógicos alfabetizadores

Enunciar consignas e intervenir adecuadamente para plantear problemas

(...) la vivencia por sí misma, del contexto extra-matemático no resulta suficiente para que las niñas y los niños comiencen a construir nociones matemáticas. Para que esto sea posible, del contexto deberían desprenderse verdaderos problemas (...). Se considera que una situación, actividad o pregunta constituye un problema matemático si involucra un enigma, un desafío a sus «conocimientos». (...) cada niño, niña actúa sobre el problema, pone en diálogo sus concepciones, buscando la respuesta a la problemática con los recursos que posee y con aquellos que utiliza cada docente mediante mediaciones a partir de las diversidades que presenten las niñas. Se transforman, de esta manera, las concepciones puestas en juego y se construyen, provisoriamente, otras nuevas.

(DCEISF, 2023, p. 172)



No debemos entender la palabra problema con el uso que se le da cotidianamente. Para la didáctica de la Matemática, un problema no es algo difícil, inalcanzable o reservado para unos pocos, sino una situación que desafía a hacer pensando.

Para que un juego, actividad o experiencia constituya un **verdadero problema matemático**, niñas y niños deben poder *reconocer una meta a alcanzar*, abordarla con sus *saberes disponibles* y ensayar distintas *estrategias propias de resolución*. La *solución no debe ser inmediata*, es necesario que: intercambien ideas, discutan, verifiquen, justifiquen, se pongan de acuerdo. Al mismo tiempo, debe tratarse de un *desafío posible de ser resuelto* por todas y todos.

Un aspecto central es la formulación de la consigna. Para plantear un problema, la docente debe explicitar la finalidad de la tarea sin anticipar el procedimiento. Es decir, señalar con claridad a niñas y niños qué deben hacer, y no cómo hacerlo.

Para ejemplificar 1

Dos docentes de sala de 4 planifican un juego vinculado al eje Números, específicamente al número oral como memoria de cantidad. Proponen tirar un dado convencional y retirar del cofre tantas “gemas” como indica el mismo, para que cada niña o niño construya su propio futuro. Sin embargo, la forma de enunciar la tarea refleja posicionamientos diferentes respecto del hacer Matemática.



Ana plantea un verdadero problema matemático: comunica qué deben hacer y deja abierta la posibilidad de que surjan distintos procedimientos de resolución. Esto habilita a que cada niña o niño resuelva según sus saberes disponibles. Algunos cuentan, varios establecen correspondencias, otros reconocen cantidades sin contar. Se generan intercambios entre pares y el conteo puede aparecer como una herramienta necesaria, útil y con un sentido. Eso que se busca enseñar (que el número oral guarda una cantidad y que saber contar es importante) se pone en escena durante la resolución.

Brenda, en cambio, indica directamente cómo hacer: ‘*contar para retirar las gemas*’. De este modo, impone un único procedimiento y limita la posibilidad de exploración. El conteo no surge como necesidad, surge por imposición. Quienes aún no dominan esta estrategia

quedan desarmados frente a la solicitud y necesitan de la asistencia total de otro u otra para poder reproducir.

La diferencia no reside en el juego en sí, sino en la **intencionalidad pedagógica** y en el **tipo de intervención docente**.

Además, durante el desarrollo de la propuesta, resulta fundamental que la docente intervenga sin inducir las respuestas, formulando preguntas que promuevan que niñas y niños activen sus propios procedimientos y estrategias de resolución, y elaboren justificaciones para convencer a la comunidad de la clase.

Para ejemplificar 2

Escena 1. Diálogo hipotético en un grupo

Lucas tira el dado. Sale el cinco. Señala cada punto del dado y, al mismo tiempo, retira una gema por cada punto que va marcando. Mientras realiza el procedimiento, Juan y Lucía (dos compañeros) lo interrumpen.

Juan: ¡Hay cinco!

Lucía: A ver... 1, 2, 3, 4 y 5 (cuenta señalando). Sí, sí hay cinco.

Ana (la docente) interviene:

Ana: ¿Cómo hicieron para saber que hay cinco?

Juan: Porque miré y vi cinco.

Lucía: Hay que contarlos... así es más fácil.

Ana: ¿Cómo es eso de contarlos? ¿Por qué es más fácil?

Lucía vuelve a señalar los puntos del dado y cuenta en voz alta mientras retira las gemas.

Lucía: 1, 2, 3, 4 y... 5

Lucía: Así, seño. Uno por uno.

Juan: Sí, seño. Así no te perdés y es más rápido.

Escena 2. Diálogo hipotético en otro grupo

Ana escucha una discusión en otro grupo.

Cata: ¡Nooo Nico!, sacaste más. ¡No hagas trampa!

Nico tiene las gemas en la mano y no quiere mostrarlas. Ana se acerca.

Ana: ¿Qué pasa? ¿No se ponen de acuerdo?

Cata: Sacó siete gemas y tenía que sacar cuatro.

Pilar: Sí, seño. Le salió cuatro en el dado y él sacó siete.

Ana: ¿Sacó de más Nico?

Niñas: ¡Sí!

Ana: ¿Cuántas más sacó? ¿Cómo lo saben? A ver, Nico, ¿nos mostrás cuántas tenés así vemos si nos ponemos de acuerdo?

Nico muestra las gemas. Cata y Pilar arman con gemas la misma disposición de puntos que apareció en el dado.

Pilar: Ves, te sobran tres.

Cata cuenta en voz alta los puntos del dado: 1, 2, 3, 4; y luego las gemas que tenía Nico: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Ana: Entonces, ¿Le sobaban? ¿Cuántas?

Niñas: ¡Sí! Tres, porque si a cuatro le agregamos tres llegamos a las 7 que tenía.

Nico asiente con un gesto y devuelve tres gemas, quedándose con cuatro. El juego continúa.

Ana **no ofrece respuestas**, ni explica cómo resolver; por el contrario, **formula preguntas que problematizan y habilitan la producción de argumentos** por parte de niñas y niños. No señala lo que está bien o mal, genera condiciones para que expliciten sus procedimientos, los pongan a prueba, los confronten y puedan sostenerlos o revisarlos. A través de preguntas como “¿Cómo lo saben?”, “¿Cuántas más sacó?” o “¿Por qué es más fácil?”, hace que **la validación de lo que hacen surja de ellos** con el conteo, la comparación y la argumentación entre pares.

No interviene para clausurar la discusión, sino para hacerla evolucionar y volverla fértil para el aprendizaje. En la primera escena, las preguntas permiten que emerjan distintas estrategias – como el reconocimiento perceptivo global y el conteo – y que niñas y niños reflexionen sobre su eficacia. En la segunda, el conflicto por la cantidad “de más” se convierte en una oportunidad para comparar colecciones, establecer correspondencia y abordar, desde la oralidad, el número como memoria de la cantidad en relaciones de desigualdad y el número para calcular. Así, la intervención favorece la construcción del conocimiento matemático como proceso social y reflexivo, donde el saber no se transmite como respuesta cerrada, se construye en la interacción, la confrontación de ideas y la necesidad de justificar lo que se afirma.

Con estas intervenciones niñas y niños explicitan sus estrategias: reconocimiento global de la cantidad, correspondencia término a término y conteo. Y consideran a este último como un procedimiento que evita errores y permite el control. **El conteo surge con un sentido, no por imposición.**

Otro momento clave de la **intervención docente** se da **cuando finaliza el juego, la actividad o la experiencia**. ¿Con qué propósito? Con el de institucionalizar lo trabajado: un concepto, una idea, un procedimiento. Se trata de recuperar, sistematizar los saberes que se fueron construyendo durante la situación, explicitarlos y darles formalidad para que comiencen a ser parte de los repertorios de niñas y niños, y puedan retomarlos, resignificarlos y reutilizarlos en futuras experiencias de aprendizaje o de la cotidianidad.

Para ejemplificar 3

Algunas preguntas que podrían permitir recuperar los saberes construidos en el juego de la construcción del tesoro de gemas son:

- ✓ *¿Cómo sabían cuántas gemas sacar? ¿Qué les ayudó a estar seguros?*
- ✓ *Cuando alguien sacó de más, ¿Cómo nos dimos cuenta?*
- ✓ *Ah... Y entonces, ¿Cuándo conviene contar?*
- ✓ *Si el dado marca 5 y alguien saca 7 gemas, ¿Cómo podemos averiguar cuántas sobran?*
- ✓ *¿Qué aprendimos hoy? ¿Para qué nos sirve saber contar?*

A partir del diálogo que surge en torno a las respuestas, se establecen acuerdos y se **Institucionaliza el saber** que estuvo en juego durante la resolución.

El juego y otras propuestas para plantear problemas

Cuando un niño juega ha decidido (acto de la voluntad) entrar en el juego; entra desde aquello que conoce, que sabe o puede hacer. Todo jugador que se inicia en un juego parte desde sus saberes previos y estos son los suficientes para poder «entrar» en el campo lúdico. Si alguien ha decidido jugar, es porque ha detectado que tiene algún saber para poder entrar en el juego. Esto implica que el jugador ha activado sus saberes que actuarán de «conceptos inclusores» para tejer su nueva estructura de conocimientos a medida que avanza en su dominio del juego.

(Ullúa, 2014, p. 42)

¿Siempre que se propone un juego con números o figuras geométricas se está haciendo matemática? Claro que no. La sola presencia de dados, cartas o figuras geométricas en un contexto de juego sociodramático, de construcciones o reglado no garantiza la construcción de conocimiento desde la problematización.

Un juego puede reducirse a la aplicación mecánica de un procedimiento o al simple cumplimiento de reglas, sin que medie reflexión sobre lo que acontece. En esos casos, aunque los materiales utilizados tengan “algo matemático”, no necesariamente se está promoviendo el hacer Matemática. Un juego permite enseñar matemática cuando propone un desafío que exige pensar, decidir cómo resolver, comparar procedimientos y reflexionar sobre lo realizado.

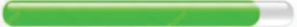


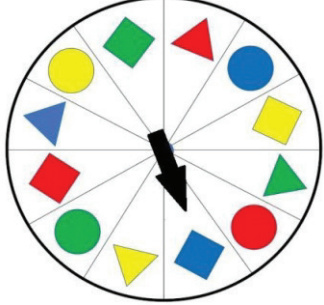
¿Se pueden plantear problemas a través de juegos? Por supuesto que sí. El juego es una herramienta privilegiada en la Educación Inicial, ya que constituye un modo genuino de aprender en la infancia. Sin embargo, su potencial didáctico depende de la intencionalidad pedagógica y del tipo de intervención docente.

Para ejemplificar 4

Juegos de bingo con distintos enfoques

Después del trabajo exploratorio con cuerpos geométricos (a través de actividades de sellado y de producción de sombras), dos docentes de sala de 5 se proponen profundizar el abordaje de las características y propiedades de las figuras geométricas planas. Acuerdan desarrollar la propuesta mediante un juego reglado, denominado “Bingo de figuras”. Cada una diseña su propia versión, describiendo los materiales y la formulación de la consigna. Fundamentan que la experiencia atenderá no solo al abordaje de saberes matemáticos, sino también a la formación social y personal, reconociendo al juego como un derecho de las infancias.

El análisis de los juegos pone en evidencia distintos posicionamientos acerca de lo que implica enseñar matemática.

Juego 1 	Juego 2 																														
<p style="text-align: center;">Ruleta</p>  <p>Ejemplos de cartones</p> <table border="1" data-bbox="272 685 491 801"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Cartón 1</p> <table border="1" data-bbox="512 685 724 801"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Cartón 2</p> <table border="1" data-bbox="272 853 491 969"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Cartón 3</p>																			<p style="text-align: center;">Ruleta</p>  <p>Ejemplos de cartones</p> <table border="1" data-bbox="836 701 1018 817"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Cartón A</p> <table border="1" data-bbox="1070 701 1246 817"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Cartón B</p>												
<p>Niñas y niños están agrupados en mesas. Se entregan cartones individuales y se propone:</p>																															
<p><i>Recuerdan que hace poco jugamos un bingo de números con sus familias... ¡Hoy vamos a jugar a un bingo con figuras geométricas! Vamos a girar esta ruleta y, cuando salga una figura, cada uno debe buscar en su cartón una que se parezca a ella y tapparla con una tapita. Gana el primero o la primera que logre tappar todas las figuras de su cartón y grite: ¡Bingo! Luego vamos a controlar entre todos.</i></p>	<p><i>Recuerdan que hace poco jugamos un bingo de números con sus familias... ¡Hoy vamos a jugar a un bingo con figuras geométricas! Esta es la ruleta que usaremos... ¿Qué figuras hay en ella?</i></p> <p><i>(Las señala una a una y las describe con la ayuda de niñas y niños por ejemplo: hace notar que un triángulo tiene 3 lados y 3 vértices)</i></p> <p><i>Para jugar, vamos a girarla y, cuando salga una figura, deben buscar en su cartón una igual y tapparla con una tapita. Gana el primero que logre tappar todas las figuras de su cartón y grite: ¡Bingo! Luego vamos a controlar entre todos.</i></p>																														
<p style="text-align: center;">La docente va dibujando cual salió en cada tirada para la verificación posterior.</p>																															

¿Cuáles son las posibles acciones de niñas y niños?

Con el juego 1:

- ✓ Observar y explorar las figuras de su cartón para encontrar “algo parecido” con la figura que sale en la ruleta, ya que es necesario cubrir lo más rápido posible el cartón para poder ganar.
 - ✓ Si hay varias que se parecen, decidir cuál tapar.
 - ✓ Discutir con compañeras y compañeros de mesa, porque no tapan necesariamente una figura igual.
- Esto hace que durante el juego surjan argumentos en los subgrupos.

Por ejemplo: si sale el cuadrado en la ruleta, podrían tapar:



Argumentando que “tiene cuatro puntas o cuatro líneas en su borde”; o bien,



Justificando que “las dos figuras tienen puntas”.

- ✓ Corregir entre todos, cuando alguien canta bingo. Pueden surgir varias justificaciones que refieran a las características y elementos de las figuras, porque es lo que se estuvo poniendo en escena durante el desarrollo del juego.

Con el juego 2:

- ✓ Primero, observar si tienen en su cartón figuras con el color de la que salió en la ruleta, y descartar las de otros colores.
- ✓ Luego, considerar si es de la misma forma. Pueden identificarla por percepción visual, sin necesidad de analizar las características que presenta.
- ✓ Dialogar con las compañeras y los compañeros pero sin necesidad de construir demasiados argumentos.
- ✓ Cuando alguien canta bingo, corregir entre todas y todos. Las posibilidades del surgimiento de las características de esas formas serán limitadas, ligadas a las expuestas por la docente cuando presenta el juego, ya que no se estarán pensando fuertemente durante la jugada.

¿Qué modelo de enseñanza se estaría priorizando?

En el **Juego 2**, la docente presenta previamente los conceptos a niñas y niños para que luego los utilicen en la resolución. La intencionalidad didáctica se orienta a que reconozcan triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos a partir de lo explicado y de la repetida observación de las figuras (enseñanza por ostensión). El juego funciona más como instancia de evaluación que de enseñanza: sirve para cerrar discusiones, no para abrirlas. La docente verifica si los aprendizajes se lograron y, en caso de error, los corrige con su intervención. Las niñas y los niños no construyen saberes discutiendo entre sí, planteando hipótesis o exponiendo sus puntos de vista. Se trabaja desde un marco cercano al **Modelo Normativo** (enseñanza tradicional), reforzado por el uso de un material didáctico limitante, diseñado con figuras básicas y disposiciones espaciales estereotipadas.

En cambio, en el **Juego 1**, la docente plantea un **problema matemático**: “*tapar una figura que se parezca a la que salió en la ruleta*”. Se lo caracteriza como problema porque en los cartones aparecen figuras que no están presentes en la ruleta, y los conocimientos a construir se convierten en los medios para arribar a una solución.

Las niñas y los niños necesitan identificar características de las formas geométricas para tomar decisiones acerca de qué figura tapar. Precisamente, esto es lo que se busca enseñar. No se trata de enseñar sólo los nombres de las formas geométricas, sino de promover el reconocimiento de sus propiedades en comparación con otras. Asimismo, la aparición de errores puede considerarse como una oportunidad para la construcción de nuevos saberes a partir de la discusión con los pares. Este tipo de abordaje inscribe a la propuesta en un marco de enseñanza cercano al **Modelo Aproximativo**.

Algunas observaciones relevantes

- ✓ El **diseño del material** es una cuestión a tener en cuenta cuando se propone una actividad. Por ejemplo, el Juego 2 podría mejorar su potencialidad matemática si se alteran las posiciones de las figuras en el cartón, ya que ello hace que se enfoque más la atención sobre las características. Por ejemplo, el cuadrado amarillo en tres posiciones:



- ✓ En la Educación Inicial se debe abordar la exploración y reconocimiento de propiedades geométricas de figuras bidimensionales. **Esto no solo incluye a las formas geométricas elementales** (triángulo, círculo, cuadrado y rectángulo). Sin embargo, si se quisiera enseñar únicamente éstas, **es necesario incorporar otras** (trapezios, paralelogramos propiamente dichos, hexágonos, etc.) para que las niñas y los niños puedan identificar, por ejemplo, que existen figuras con cuatro lados que no son cuadrados ni rectángulos. Dicha comparación permite descubrir que el rectángulo y el cuadrado comparten algunas características.

Diseñar juegos para enseñar matemática implica preguntarse:

- ✓ ¿Qué conocimientos se busca poner en escena?
- ✓ ¿La consigna indica qué hacer sin anticipar cómo hacerlo?
- ✓ ¿El material diseñado es adecuado?
- ✓ ¿Se habilitan múltiples estrategias? ¿Cuáles?
- ✓ ¿Se generan instancias de intercambio y reflexión?

Al mismo tiempo, **el surgimiento de problemas matemáticos no se limita sólo a propuestas lúdicas**. También podemos plantearlos a partir de actividades cotidianas de la sala (repartir materiales, organizar turnos, registrar cantidades), experiencias directas o propuestas vinculadas a otras áreas. Lo central no es el formato, sino crear situaciones que permitan a niñas y niños pensar, ensayar estrategias y construir sentido sobre el conocimiento matemático que entra en escena.

Para ejemplificar 5

Dos situaciones cotidianas donde pueden plantearse problemas matemáticos

SITUACIÓN 1. Dinámica para la organización en pequeños grupos

A partir del uso de tarjetas plastificadas con dibujos de formas geométricas distintas (círculo, semicírculo, rectángulo, cuadrado, paralelogramo, hexágono, triángulo acutángulo, triángulo rectángulo, trapecio, etc.) la docente da la siguiente consigna:



Una vez formados los grupos, comienza la puesta en común.

SITUACIÓN 2. Diálogo en el momento de la asistencia

Niñas y niños colocan sus fotos imantadas en el sector de presentes y las restantes en el sector de ausentes. La docente da la siguiente consigna:



Una vez que realizan las anotaciones se inicia la puesta en común.

Análisis	
Situación 1 Organización grupos	Situación 2. Asistencia
Problema matemático planteado	
Agruparse con compañeros que tengan tarjetas con formas parecidas.	- Determinar la cantidad de ausentes y presentes. - Anotar en la tarjeta esas cantidades.
Buenas intervenciones de la docente	
<u>A un grupo:</u> <i>¿Por qué se juntaron? ¿Nos pueden contar?</i> <u>A otro grupo:</u> <i>¿Y ustedes? ¿Qué tienen de parecidas esas formas? ¿Tienen algo diferente?</i> <u>Al grupo total:</u> <i>Juan quiere pasarse al grupo de Pedro... ¿Creen que es posible?</i>	<u>Un día:</u> <i>¿Cómo hicieron para anotar? ¿Nos pueden contar? ¿Y ustedes?</i> <i>Y entonces... ¿cómo escribimos quince? ¿y tres?</i> <u>Al otro día:</u> <i>¿Cuántos faltaron hoy?</i> <i>¿Son más o menos que los que faltaron ayer? ¿Cuántos más (menos)? ¿Cómo se dan cuenta de eso?</i>



Para qué interviene la docente	
Fomular preguntas durante y después de la actividad para invitar a reflexionar y justificar. Luego, institucionalizar las conclusiones juntos con las niñas y los niños.	
Acciones de niñas y niños	
Dialogaron, discutieron, compararon formas observaron diferencias, contaron vértices, verificaron, argumentaron, se pusieron de, argumentaron.	Dialogaron, registraron cantidades contaron presentes y ausentes, se pusieron de acuerdo, discutieron sobre como escribir números, verificaron, revisaron sus escrituras, argumentaron.

Escenarios pedagógicos alfabetizadores

Es la construcción pedagógica, y con ella la semántica, las que van a transformar las salas, el patio, las galerías y pasillos, los comedores y las bibliotecas, las paredes, en lugares para la enseñanza.

(DCEISF, 2023, p.37)

En el Jardín de Infantes debe concebirse al **espacio como un alfabetizador cultural**, entendido como un entramado de relaciones con lo real, y como una oportunidad para la acción, la exploración, la expresión y el pensamiento. Los espacios no son solo lugares físicos donde ocurren las actividades cotidianas, sino que se transforman en **escenarios pedagógicos** cuando son pensados e intervenidos intencionalmente por las y los docentes. A partir de la organización de los espacios, la selección de materiales y las propuestas didácticas, sectores como la sala, el patio o las galerías adquieren sentido educativo y se convierten en **ambientes alfabetizadores** que invitan a explorar, investigar y construir conocimientos.

Estos escenarios son potenciadores o limitadores de los procesos de enseñanza y de aprendizajes de la matemática, ya que en ellos se desarrollan los contextos simulados que dotan de sentido a los conceptos que entran en juego durante la resolución problemas. En este marco, las niñas y los niños los construyen a partir de acciones como contar, comparar, medir o clasificar en situaciones cercanas y significativas.

Los **materiales y dispositivos** que habitan los espacios, en conjunto con las consignas dadas por el docente, habilitan (o no) determinados procedimientos y el surgimiento de saberes con sentido. No son neutros, pero también adquieren significados en función de las propuestas y los problemas que con ellos se plantean. Pueden ser objetos cotidianos de la sala, juegos didácticos, elementos del patio o materiales especialmente diseñados, pero siempre deben ofrecer oportunidades para que las niñas y los niños exploren, comparen, registren, anticipen o verifiquen resultados.

Escenario: Diálogo en el momento de la asistencia (Situación 2 de Para ejemplificar 5)

Además de la consigna de la docente (que debe decir qué hacer y no cómo hacerlo), cobran vital importancia los materiales utilizados y los dispositivos instalados en la sala.

La pizarra, las fotos imantadas y el calendario son dispositivos ya presentes en la sala.



Día	Presentes ✓	Ausentes ✗
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		

El afiche con la tabla para registrar la asistencia de la semana y las tarjetas en blanco son materiales incorporados para el problema planteado.

¿Qué habilita este escenario?

El trabajo con estos dispositivos y materiales habilita la construcción de conceptos matemáticos en un contexto que les da sentido.

- ✓ Son las niñas y los niños quienes organizan la información en la pizarra según la asistencia. Al acomodar y disponer las imágenes en filas, pueden comparar, observar que hay más presentes que ausentes y, en algunos casos, contar.
- ✓ Organizados en pequeños grupos anotan en las tarjetas, surgen diálogos y probablemente distintos tipos de registros: pictográficos (dibujos de caritas), icónicos (palitos, círculos, etc.) o simbólicos (números).
- ✓ En la puesta en común explican cómo anotaron y se generan discusiones. Se piensa cuál es la manera más económica de anotar la cantidad quince, por ejemplo. El calendario funciona en esta instancia como un portador numérico presente al que niñas y niños recurren para validar lo que están diciendo “quince se escribe con un 1 y un 5”. Para ello cuentan hasta 15 sobre las casillas del calendario. Es importante que esta validación no sea indicada por la docente, debe ser provocada a partir de preguntas como: *¿Por qué quince se escribe así? ¿Cómo podemos hacer para estar seguros?*
- ✓ El conteo (para determinar una cantidad) y la escritura de un número (para guardarla) empiezan a cobrar sentido. Se habilitan por la presencia de estos dispositivos y materiales.
- ✓ La tabla (afiche) permite registrar cantidades para su recuperación en los días posteriores y hacer funcionar el número como memoria (recurriendo a su recuerdo cuando no se dispone de ellas), a fin de establecer relaciones de igualdad y desigualdad. Además, permite utilizar los números para calcular; por ejemplo, cuántos ausentes más hubo el jueves que el lunes o qué diferencia hubo entre los presentes del primer y el último día de la semana.
- ✓ El calendario funciona como un portador numérico al que niñas y niños recurren para saber cómo se escribe un número. Además, y no menos importante, opera como un instrumento para ubicarse y comprender cómo se mide el tiempo en nuestra sociedad. En este sentido, se trabaja con unidades de medida convencionales como el día, la semana y el mes.

Así, no solo es importante pensar en las consignas y las intervenciones, sino también en los escenarios donde se presentan. Éstos deben ser provocadores e invitar a que niñas y niños utilicen, cuando lo necesiten, los dispositivos y materiales disponibles; en definitiva, deben constituirse en ambientes alfabetizadores. Es importante preguntarse:

- ✓ ¿Cómo construir escenarios provocadores?
- ✓ ¿Qué sentidos tienen los materiales y dispositivos en dichos escenarios?
- ✓ ¿Con qué elementos los construimos?

Por otro lado, también es posible diseñar **escenarios permanentes** que resulten provocadores de aprendizajes, y no únicamente aquellos vinculados a propuestas de enseñanza específicas. Una posibilidad es concebir al patio del Jardín de Infantes como un escenario que promueve aprendizajes matemáticos, a partir de los propios dispositivos que son parte de él. Como espacio abierto, dinámico y versátil, ofrece condiciones propicias para el abordaje lúdico de experiencias matemáticas. La intervención pedagógica (mediante la instalación de dispositivos y la incorporación o reorganización de sectores) permite generar situaciones que inviten a medir, estimar, contar, comparar, clasificar, registrar y representar: acciones propias del hacer Matemática en la primera infancia.

Para ejemplificar 7

Conversatorio del Ministerio de Educación (2025) El patio del Jardín de Infantes como escenario de aprendizajes matemáticos



<https://www.youtube.com/live/BNvjrpOck3A>

3. Por dónde empezar...



Contenidos, recursos y propuestas

En relación al valor de los contenidos, se afirma que estos deben permitir el ir y venir y el preguntarse sobre la posibilidad de situarlos en otro lugar, en vínculo con otras cosas, ponerlos en relación con los juegos, con la música, con otros lenguajes. Su abordaje tiene que ver con la función de producción cultural, tan importante en los procesos de inscripción y filiación de las nuevas generaciones.

(DCEISF, 2023, p.35)

La docente de Educación Inicial, siempre debe **tener en claro cuáles son los contenidos** que debe enseñar, considerando lo establecido por las normativas vigentes. Sin embargo, esto **no significa que**, al momento de diseñar las propuestas de enseñanza, **necesariamente comience por la selección de contenidos** para luego elaborar los problemas y los materiales.

En muchas ocasiones, la docente toma como **punto de partida** el conocimiento de **un dispositivo o un material** (propio de la sala o externo) y, a partir de él, diseña propuestas para el abordaje de determinados contenidos. Estas se basan en sus experiencias previas y en su conocimiento sobre los saberes de las niñas y los niños a quienes están dirigidas, con el propósito de promover avances en sus aprendizajes.

En otras oportunidades encuentra una **secuencia, un juego o una experiencia** que le resulta interesante para abordar algunos contenidos, atendiendo a los conocimientos previos de niñas y niños. También puede suceder que parta directamente de los **contenidos establecidos** en el diseño curricular; seleccione algunos y comience a diseñar o elegir propuestas que considere pertinentes, junto con los materiales necesarios para implementarlas.

En definitiva, no es tan relevante desde dónde se inicia el proceso, ya que no siempre es posible (ni necesario) comenzar desde el mismo punto. Lo verdaderamente importante es tener claridad sobre hacia dónde se quiere llegar: qué aprendizajes se pretende que se construyan a partir de los distintos escenarios de enseñanza, ya sea en los espacios del Jardín de Infantes u otros contextos. Es decir, que la propuesta elaborada contribuya a la construcción de escenarios que promuevan aprendizajes matemáticos mediante el planteo de problemas, a través de consignas e intervenciones adecuadas. De este modo los nuevos procedimientos o conceptos que se elaboran en la resolución de dichas situaciones pasarán a formar parte del repertorio de niñas y niños, integrándose a su vida cotidiana y pudiendo ser utilizados y enriquecidos en futuras experiencias.

Diseño de propuesta. Diálogo en el momento de la asistencia (Para ejemplificar 5 y 6)

La docente que pensó esta propuesta pudo haber iniciado el diseño desde tres lugares diferentes.



Contenidos

- Uso de números en contextos cotidianos.
- Número (oral y escrito) como memoria de la cantidad: cardinalizar, comparar cantidades y registrar (escritura simbólica).
- Número para calcular transformación de colecciones (anticipación de resultados).
- Sistema de numeración: conocimiento de una porción de la serie oral y escrita (hasta 20 aprox.).
- Medición social del tiempo (exploración y uso de calendario mensual).



Dispositivos y materiales

- Pizarra magnética.
- Fotos imantadas.
- Calendario mensual.
- Tabla para registro grupal.
- Tarjetas individuales.



Actividad diseñada y extraída de:

- Artículo revista especializada.
- Documento ministerial.
- Proyecto institucional.
- Propuestas del PEI.
- Otros documentos institucionales.

Lo importante: ¿Cuál es el propósito?

Que niñas y niños construyan aprendizajes con sentido de estos contenidos a partir del planteo de los problemas "Determinar la cantidad de ausentes/presentes y anotarlo", mediante consignas e intervenciones pedagógicas adecuadas, de modo que los nuevos conocimientos se incorporen como repertorios disponibles para ser reutilizados en distintas situaciones.

Criterios para valorar dispositivos y materiales

Es real que ciertos materiales pueden funcionar como *mediadores instrumentales*, en tanto muchas veces no requieren de su presentación por parte de un adulto para estimular el juego. Sin embargo, resulta necesario recalcar que, más allá de las «virtudes lúdicas» -cualidades que resultan importantes de descubrir-, de no mediar en el ámbito escolar una intervención docente para su potenciación, sus virtudes potenciales pueden perderse o quedar reducidas a usos restringidos o estereotipados por parte de los niños.

(Kipersain y Rodríguez Sáenz, 2013, p.72)

Al seleccionar o diseñar **materiales** para una actividad específica o **dispositivos** didácticos destinados a habitar los espacios del Jardín de Infantes, es fundamental que el objeto trascienda lo decorativo para convertirse en un **verdadero motor de aprendizajes**. Cabe

preguntarse: *¿Cómo evaluar su potencia pedagógica? ¿Bajo qué criterios podemos validar su presencia?*

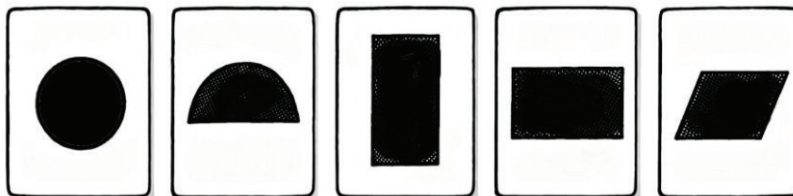
Para dar respuesta a estos interrogantes, proponemos **seis adjetivos que permiten analizar la calidad didáctica** de los recursos para la enseñanza de la Matemática. Cuantas más características de esta lista reúna un recurso, mayor será su potencial para promover problemas matemáticos con sentido:

- ✓ **Provocador.** Posee un alto valor lúdico que invita a la exploración espontánea. Su diseño interpela a las infancias, incitándolas a “hacer Matemática” y a ensayar hipótesis y pruebas incluso antes de que medie una consigna docente.
- ✓ **Emergente.** Su presencia no es azarosa; surge de una clara intencionalidad pedagógica. El recurso está ligado a los contenidos, permitiendo que el saber matemático aparezca de forma natural y situada durante la acción.
- ✓ **Funcional.** Es un instrumento útil. El material es funcional cuando las niñas y los niños lo reconocen como una herramienta válida y recurren a él de manera autónoma para resolver los problemas que la situación les plantea.
- ✓ **Versátil.** Trasciende una única actividad, permite ser reutilizado en variadas propuestas de enseñanza, adaptándose a diferentes contextos y niveles de complejidad.
- ✓ **Vinculante.** El recurso actúa como un facilitador social. Promueve habitar el espacio compartido, funcionando como un nexo que invita al diálogo, a la discusión de estrategias y al intercambio de ideas entre pares.
- ✓ **Perdurable.** La calidad de los elementos con los que está construido es una decisión pedagógica. Se deben priorizar aquellos nobles y resistentes, que garanticen una larga vida útil y preserven su valor didáctico incluso ante un uso intensivo.

Para ejemplificar 9

Sobre un material didáctico

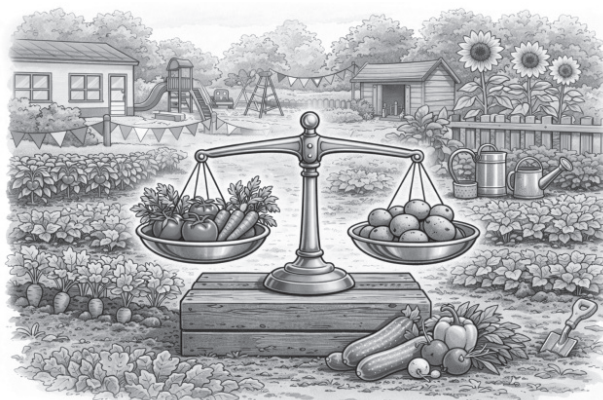
Tarjetas plastificadas con formas geométricas (Para ejemplificar 5)



Si estas se diseñan para la dinámica de organización grupal, podemos inferir que son **emergentes** y **funcionales**: surgen con una intención pedagógica de abordar las propiedades de las figuras mediante una consigna y las niñas y los niños las utilizan para resolver el problema planteado. Asimismo, son **vinculantes**, ya que son un medio que habilita discusiones, y **versátiles**, pues pueden utilizarse para el planteo de problemas en distintas actividades: organización de grupos, adivinanzas, juego de mesa, etc. Esto les otorga un valor pedagógico **perdurable**, cualidad que se refuerza al estar confeccionadas con materiales resistentes. Por último, su diseño simple con formas geométricas las vuelve **provocadoras**, invitando a la exploración espontánea incluso antes de recibir una instrucción del docente.

Sobre el diseño de un dispositivo

Balanza de platillos en la huerta del Jardín de Infantes



¿Por qué instalar una balanza de platillos en la huerta?

La incorporación de este dispositivo responde seguramente a la intención de plantear problemas sobre la estimación y medición de pesos de los vegetales cosechados, lo que define su carácter **emergente**. Es **funcional**, ya que niñas y niños deben utilizarla necesariamente para resolver desafíos y verificar sus propias hipótesis. Asimismo, su presencia estimula a la exploración espontánea y el debate grupal incluso antes de la intervención docente, resultando **provocadora** y **vinculante**. Además, es **versátil**, permite abordar diversas problemáticas: determinar qué zapallo pesa más, distribuir equitativamente la cosecha de rabanitos, discutir sobre la relación entre tamaño y peso, o comparar y pesar (con unidades no convencionales) ingredientes para recetas caseras. En este sentido, su valor pedagógico es **perdurable**, cualidad que se potencia si se construye con materiales nobles resistentes a la intemperie.

4. Los sentidos de Hacer Matemática en el Jardín de Infantes

La transmisión cultural a las primeras infancias consiste en presentar el mundo, el que nos pasaron y del que nos apropiamos para que niñas y niños exploren, observen, descubran, y que junto a las vivencias y experiencias compartidas construyan conocimientos, entre ellos, los matemáticos. Esta forma de apropiarse del mundo constituye las bases para el desarrollo del pensamiento matemático en la Educación Inicial, destacando que el mismo es un producto social y cultural.

(DCEISF, 2023, p.171)

A lo largo de este documento se teorizó y ejemplificó acerca de qué y cómo enseñar matemática en el Jardín de Infantes. Sin embargo, queda aún una pregunta por abordar: **¿Por qué enseñar Matemática?**

Desde la postura didáctica planteada, hacer matemática en la Educación Inicial implica sumergir a las infancias en una cultura de pensamiento en la que el saber se construye en interacción con otros, discutiendo ideas, ensayando argumentos y validando hipótesis. De este modo, niñas y niños no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan herramientas que les permiten comprender y actuar en el mundo que los rodea.

En este marco, la actividad matemática adquiere sentido a partir de distintos valores que se entrelazan en la práctica. Por un lado, su **valor instrumental**, en tanto ofrece herramientas para resolver situaciones del entorno: contar, escribir números, medir, comparar o distribuir; acciones que permiten organizar la realidad y operar sobre ella. Por otro lado, su **valor social**,



ya que la Matemática constituye un lenguaje que posibilita la comunicación y el entendimiento con otros: explicar cuántos días faltan para un acontecimiento, describir características de un objeto o acordar cantidades en una situación compartida son prácticas que adquieren relevancia en la vida cotidiana.

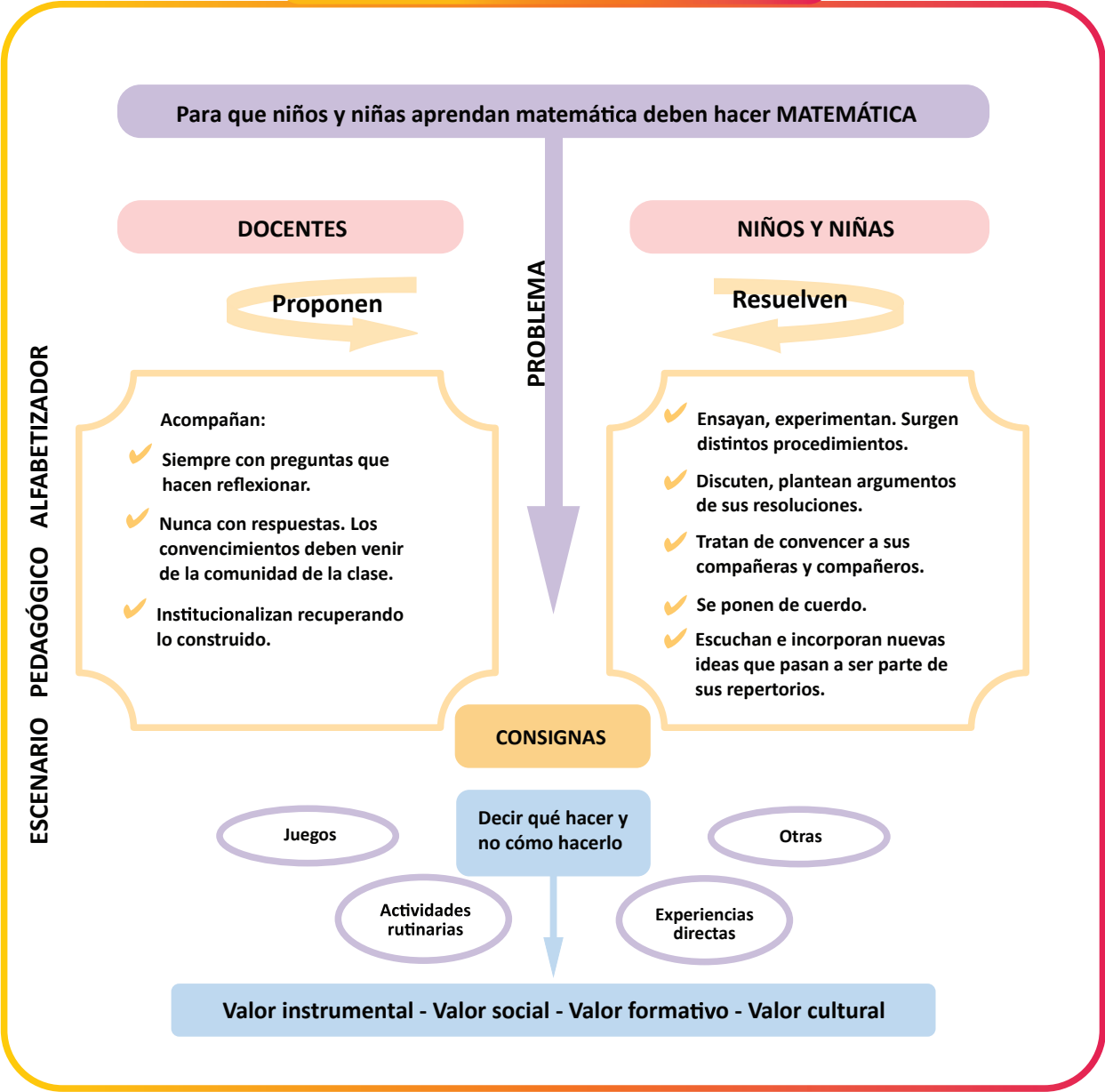
A su vez, se reconoce su **valor formativo**, vinculado con el desarrollo del pensamiento lógico. Cuando resuelven un problema, niñas y niños discuten, elaboran conjeturas, buscan acuerdos y toman decisiones, poniendo en juego procesos de razonamiento que trascienden los contenidos específicos. Finalmente, la Matemática posee un **valor cultural**, en tanto constituye una construcción humana de la cual las infancias forman parte. Apropiarse de estos saberes implica también reconocerse como sujetos capaces de producir conocimiento dentro de una cultura determinada.

Estos valores no se presentan de manera aislada, sino que se ponen en juego de forma simultánea en las propuestas de enseñanza. Tal como se ha ejemplificado a lo largo del documento, en escenarios como la sala, el patio o la huerta, las niñas y los niños recurren a los números, las medidas y las formas para resolver problemas concretos, comunicar ideas, argumentar con otros y tomar decisiones. Así, al comparar cantidades, registrar datos o distribuir elementos, no solo utilizan herramientas matemáticas, sino que también construyen acuerdos, elaboran estrategias y comprenden el sentido social y cultural de estos conocimientos.

En definitiva, enseñar matemática en el Jardín de Infantes implica ofrecer oportunidades para que las infancias participen activamente de estas prácticas, construyendo saberes con sentido, que los integren a su vida cotidiana y puedan ser retomados y enriquecidos en nuevas experiencias. De este modo, los conceptos y acciones matemáticas se convierten en herramientas para pensar, comunicar, comprender y transformar la realidad.



Cuadro que sintetiza las ideas de este documento





BIBLIOGRAFÍA

Dirección General de Cultura y Educación - Subsecretaría de Educación (2023). Diseño Curricular de Educación Inicial (Resolución Ministerial N° 1307/23). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Kipersain P. Rodríguez Sáenz, I. (2013). El juego como recurso genuino en la sala. En P. Sarlé (coord.), Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Homo Sapiens Ediciones.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe [Plataforma Educativa] (septiembre 2025). Conversatorio: El Patio del Jardín como Escenario de Aprendizajes Matemáticos. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qAmh3aoceDA>

Ullúa, J. (2014). Volver a jugar en el jardín: una visión de educación infantil natural personalizada. Homo Sapiens Ediciones.



Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

Oportunidades para hacer matemática en la educación inicial:
fortalecimiento curricular 2026. - 1a ed. - Santa Fe: Ministerio
de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91849-9-0

1. Educación Inicial. 2. Matemática. 3. Enseñanza. CDD 370
