

FE DE ERRATAS - CUADERNILLO DE ARTICULACIÓN

Estimados colegas,

Ponemos a su disposición esta reedición del cuadernillo *"Tu viaje matemático: explorando, aprendiendo y disfrutando"*.

Si bien el material pasó por diversas instancias de revisión por parte del equipo docente responsable, tras su publicación identificamos algunos aspectos que requerían ajustes. Sabemos que errar es humano y que la mejora continua es parte fundamental de todo proceso de construcción colectiva.

Por ello, seguimos atentos a sus comentarios y sugerencias, basados en su experiencia y en la revisión del material, por si fuese necesario realizar nuevos ajustes en futuras ediciones.

Agradecemos de antemano su colaboración, que sin duda contribuirá a enriquecer y perfeccionar este recurso educativo.

¡Muchas gracias!

1. Respecto al apartado de NÚMEROS Y OPERACIONES

OBSERVACIÓN-REFERENCIA (según cuadernillo para el docente)-CORRECCIÓN	OBSERVACIÓN-REFERENCIA (según cuadernillo para el alumno)-CORRECCIÓN
<p>¡Hola, profe! Somos un equipo de docentes de Matemática del Nivel Secundario, comprometidos con mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes en tiempos inciertos y desafiantes. Al igual que ustedes, hemos enfrentado actividades que no han salido como esperábamos y momentos de desánimo cuando los estudiantes no logran aprender. Sin embargo, creemos que es nuestra responsabilidad dar sentido a este mundo y reconstruirlo junto a nuestros estudiantes. Este cuadernillo surge de nuestra experiencia cotidiana en el aula y busca ofrecer estrategias que fomenten aprendizajes profundos. Esperamos que encuentren en él herramientas útiles para enriquecer su práctica docente. Nos encontramos en los cursos!</p> <p>(Pág. 2) Mejorar la redacción en el texto de bienvenida: En todo lo señalado en el texto, corresponde punto y aparte.</p>	<p>¿Alguna vez te has preguntado para qué sirve la Matemática? La respuesta está más cerca de lo que crees. Pensalo como el entrenamiento físico en el deporte. Los futbolistas no hacen abdominales en la cancha, pero esos ejercicios los hacen más fuertes, rápidos y ágiles. Lo mismo pasa con la Matemática: no resolvés ecuaciones en el supermercado, pero, más allá de lo que aprendas, la Matemática te entrena para que seas más ágil para pensar, más creativo para encontrar soluciones y tomar decisiones.</p> <p>Como dice Eduardo Sáenz de Cabezón, la Matemática no solo sirve para calcular, sino para comprender y transformar el mundo. Te ayuda a ser más libre, porque te da herramientas para no dejarte engañar y para enfrentar cualquier desafío con inteligencia.</p> <p>Este cuadernillo es tu oportunidad para empezar a descubrir lo que la Matemática puede hacer por vos. Vamos a trabajar juntos para que veas que, lejos de ser un obstáculo, es un superpoder. ¿Estás listo? ¡Empecemos!</p> <p>(Pág. 2) Mejorar la redacción en el texto de bienvenida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta tilde a la palabra creés ● Punto y aparte en (...) rápidos y ágiles. ● Punto y aparte en (...) superpoderes.
<p>Además, es importante que el docente mantenga la flexibilidad para realizar adaptaciones a las actividades en función de las características y necesidades de sus estudiantes. Si observa que las propuestas resultan demasiado complejas o, por el contrario, demasiado sencillas, puede modificar o ajustar los niveles de desafío "sin perder de vista la intencionalidad de la clase, atendiendo a las orientaciones didácticas". Estas decisiones permitirán que todos los estudiantes encuentren un punto de acceso adecuado a las tareas y puedan participar activamente en la construcción del conocimiento.</p> <p>(Pág. 8) Cambiar la palabra orientaciones Por Sugerencias.</p>	
<p>b Pablo y Mariana están jugando al juego "Multiplico y sumo":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el turno de Pablo, Mariana elige el número 39, y Pablo saca las tarjetas +100 y x10, ¿qué respuesta debe dar Pablo para sumar un punto. 	<p>b Pablo y Mariana están jugando al juego "Multiplico y sumo":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el turno de Pablo, Mariana elige el número 39, y Pablo saca las tarjetas +100 y x10, ¿qué respuesta debe dar Pablo para sumar un punto.

(Pág. 13) En esta consigna, falta agregar el **signo de interrogación** final.

(Pág. 9) En esta consigna, falta agregar el **signo de interrogación** final.

- Para responder a las multiplicaciones 12×90 y 21×600 , se podrá hacer uso de cualquiera de estas estrategias citadas. Por ejemplo:
 - $12 \times 90 = 12 \times 10 + 12 \times 30 + 12 \times 50$ (o, $12 \times 100 - 12 \times 10$)
 - $21 \times 700 = 21 \times 500 + 21 \times 100$ (o, $21 \times 3 \times 200$)

(Pág. 15) En esa “Sugerencia para el docente” de la actividad 2, se observan los errores de escritura señalados, debiendo decir:
 $21 \times 600 = 21 \times 500 + 21 \times 100$ (o, $21 \times 3 \times 200$)

Es importante acompañar a los estudiantes promoviendo la verbalización de sus estrategias. Preguntas como: ¿Cómo pensaste el cálculo? ¿Qué propiedad utilizaste? ¿Cómo descompusiste el número? o ¿Qué relaciones entre cálculos identificaste? pueden ser útiles.

(Pág. 17) En este párrafo debe omitirse el uso de la coma.

Afianzando Ideas: Reflexiones con un toque extra

Ya sabés que hay más de una forma de resolver un cálculo, si respetas las propiedades, pero, ¿qué relación hay entre las maneras de calcular y las propiedades? ¿cómo te asegurás que el procedimiento utilizado te lleva al resultado correcto?

(Pág. 19) En el párrafo de esta consigna, debe omitirse el uso de la coma.

Afianzando Ideas: Reflexiones con un toque extra

Ya sabés que hay más de una forma de resolver un cálculo, si respetas las propiedades, pero, ¿qué relación hay entre las maneras de calcular y las propiedades? ¿cómo te asegurás que el procedimiento utilizado te lleva al resultado correcto?

(Pág. 12) En el párrafo de esta consigna, debe omitirse el uso de la coma.



ACTIVIDAD 3

Orientaciones para el docente

(Pág. 21) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “**Sugerencias para el docente**” y en otros como “Orientaciones para el docente”.

- Además, debe vincularse la multiplicación con la división: si el producto entre los factores 45 y 18 es 810, entonces 810 **divido** uno de los factores dará por resultado el otro factor.

(Pág. 21) En el párrafo, después del entonces debería decir: (...) 810 **dividido** uno de los ...

- Preguntas como: ¿Qué sucede con el cociente cuando se duplican el dividendo y/o el divisor?, Si usás otros números en lugar de 810 y 45, ¿creés que las mismas relaciones se cumplen?, pueden colaborar a formular conclusiones como:

(Pág. 21) En el párrafo de esta sugerencia al docente, debe omitirse el uso de la coma.

<p>En el ítem c, es necesario realizar una revisión sobre el algoritmo de la división de números naturales, identificar el término de dividendo, divisor, cociente y resto, e interpretar qué significa que una división sea o no exacta.</p> <p>En el ítem d, el estudiante debe reconocer cociente y resto en divisiones. En principio, son divisiones por la unidad seguida de ceros. Teniendo en cuenta las conclusiones de lo que ocurría con la multiplicación por una potencia de 10, entonces se podría responder cuál es el cociente y resto en los primeros tres casos; para el último, el estudiante podría reflexionar atendiendo a que se trata de una división por 5, que es la mitad de 10.</p> <p>(Pág. 21-22) En estas sugerencias para el docente, se ha destacado con negrita la referencia al ítem que se explica, lo cual no corresponde al formato establecido a lo largo de todo el texto.</p>	
<p>En esta consigna e, el estudiante tendrá que hacer uso del algoritmo de la división para poder responder. Una conclusión importante, siendo que se divide entre números naturales, es que como el resto (r) es menor que el divisor (d), entonces habrá un único caso de división exacta ($r=0$) en que el dividendo sea 12 y el cociente sea 50, y habrán 11 casos en que la división no sea exacta ($r=1,2..11$)</p> <p>(Pág. 22) Al finalizar el párrafo, se indica un error de escritura en el paréntesis. Lo correcto sería:</p> <p style="text-align: center;">(...) división no sea exacta ($r=1,2,...,11$)</p>	

PARA RECORDAR

En toda división de números naturales, se relacionan de la siguiente manera:

$$\text{Dividendo (D)} = \text{cociente (c)} \times \text{divisor (d)} + \text{resto (r)}$$

Si multiplicamos el cociente por el divisor y le sumamos el resto obtenemos el **divisor**, donde el resto siempre es un número natural menor que el divisor.

$$\begin{array}{r} D \\ r \end{array} \begin{array}{l} | \\ d \\ \hline c \end{array} \quad D = \text{cxd} + r, 0 \leq r < d$$

(Pág. 25) En el recuadro “Para recordar”, hay un error en la escritura que sí resulta muy necesario corregir. Debería decir:

Si multiplicamos el cociente por el divisor y le sumamos el resto, obtenemos el **dividendo**, donde el resto siempre es un número natural menor que el divisor o es cero.

Lo otro señalado, es simplemente para mejorar la lectura, sugiriendo separar los símbolos:

$$c \times d + r$$

Luego de realizar la puesta en común, y dejar establecidas algunas conclusiones respecto de la división entre números naturales, el docente propone un problema de aplicación en donde los estudiantes puedan poner en juego parte del razonamiento y de las nociones matemáticas involucradas en estas primeras **consignas tres actividades**.

(Pág. 27) En el primer párrafo de las “Sugerencia para el docente” respecto de la actividad de cierre, hay un error de redacción. Se corrige como sigue:

PARA RECORDAR

En toda división de números naturales, se relacionan de la siguiente manera:

$$\text{Dividendo (D)} = \text{cociente (c)} \times \text{divisor (d)} + \text{resto (r)}$$

Si multiplicamos el cociente por el divisor y le sumamos el resto obtenemos el **divisor**, donde el resto siempre es un número natural menor que el divisor.

$$\begin{array}{r} D \\ r \end{array} \begin{array}{l} | \\ d \\ \hline c \end{array} \quad D = \text{cxd} + r, 0 \leq r < d$$

(Pág. 14) En el recuadro “Para recordar”, hay un error en la escritura que sí resulta muy necesario corregir. Debería decir:

Si multiplicamos el cociente por el divisor y le sumamos el resto, obtenemos el **dividendo**, donde el resto siempre es un número natural menor que el divisor o es cero.

Lo otro señalado, es simplemente para mejorar la lectura, sugiriendo separar los símbolos:

$$c \times d + r$$

(...) matemáticas involucradas en estas tres primeras actividades.

- En la tercera consigna, el estudiante tendrá que hacer uso de las estrategias de descomposición en factores y en sumas, para multiplicar 15×28 ; podrán proponer distribuciones uniformes como: 30×14 , u otras no uniformes como: $420 = 10 \times 20 + 5 \times 32$.

(Pág. 27) En esa “Sugerencia para el docente” de la actividad de cierre, se detecta un error de cálculo en lo indicado, debiendo expresarse como:

$$420 = 10 \times 30 + 5 \times 32$$

2. Respecto al apartado de ÁLGEBRA Y FUNCIONES

OBSERVACIÓN-REFERENCIA (según cuadernillo para el docente)-CORRECCIÓN	OBSERVACIÓN-REFERENCIA (según cuadernillo para el alumno)-CORRECCIÓN
<p>En los años anteriores, los estudiante trabajaron sobre cómo resolver problemas del campo multiplicativo, en particular de proporcionalidad directa, entonces, retomando las experiencias previas de ellos, se espera que al enfrentarse a las consignas que se les propone, vuelvan a preguntarse: ¿Cómo se pueden reconocer estos tipos de problemas? ¿Qué procedimientos se pueden usar para resolverlos? Si el único procedimiento que aparece es la regla de tres, es conveniente cuestionar: ¿Es el único posible? ¿Cómo saber cuál procedimiento conviene más?</p> <p>(Pág. 31) En este párrafo de “Sugerencias para el docente” correspondiente a la actividad 1, se comete una omisión de una coma, del nexo “a” en una oración, y de una aclaración; el ajuste para el mismo sería:</p> <p>(...) se espera que, al enfrentarse a las consignas que se les propone, vuelvan a preguntarse: ¿Cómo se pueden reconocer estos tipos de problemas? ¿Qué procedimientos se pueden usar para resolverlos? Si el único procedimiento que aparece es “la regla de tres”...</p>	
<p>En la consigna a, los números involucrados permiten utilizar relaciones de “doble”, “triple”, etc., para encontrar los valores que se piden. No se explicita la cantidad de barras de cereales correspondientes a una caja, pero se da la información de que en 5 cajas había 90 barras.</p> <p>(Pág. 31) En el comentario señalado, se observa un error de redacción en cuanto al tiempo verbal. En este sentido, en lugar de “había” corresponde: hay.</p>	

En la tabla de c, no se menciona explícitamente el "valor de la unidad". Por lo tanto, se debe calcular cuánto se recauda por la venta de un solo producto. Una forma de hacerlo es resolver la división 6000:8. Otra opción interesante es completar los primeros valores de la tabla y luego dividir la variable dependiente por la variable independiente, como en los siguientes ejemplos: 6000:8; 3000:4, 3750:5. Podemos observar que todas estas divisiones resultan en 750 (o que todas son equivalentes). A este número se le llama "constante de proporcionalidad".

(Pág. 32) En este comentario al docente, aunque se entiende la idea del procedimiento de resolución, resulta importante aclarar que lo que se están dividiendo no son las variables dependiente e independiente, sino los valores de éstas que se encuentran en correspondencia. Entonces, se propone la siguiente corrección:

(...) Otra opción interesante es completar los primeros valores de la tabla y luego dividir el valor de la variable dependiente por el de la variable independiente que se encuentran en correspondencia, como en los siguientes ejemplos: 6000:8; 3000:4, 3750:5 ...

Por ejemplo, en la tabla de la tarea c que relaciona el total recaudado (\$) con la cantidad de productos vendidos, la constante de proporcionalidad es \$750. De lo anterior se deduce que, al dividir la segunda magnitud por la constante de proporcionalidad, se obtiene el valor de la primera. En el caso de este ejemplo, considerando los demás valores de la tabla mencionada, es posible verificar los demás cocientes.

(Pág. 33) En el párrafo se marca un signo "(" que no corresponde.

Afianzando Ideas: Reflexiones con un toque extra

Si los estudiantes de 1° año del colegio, quienes habían formado un kiosco saludable, decidieron cobrar a \$1000 cada producto, ¿Se te ocurre alguna estrategia de cálculo que te permita obtener el total recaudado en (\$), a partir de la cantidad de productos vendidos? ¿Cuál?

(Pág. 35) En la consigna se omite el uso de mayúscula, y se ajusta la redacción:

Los estudiantes de 1° año del colegio, quienes habían formado un kiosco saludable, decidieron cobrar \$1000 por cada producto. ¿Se te ocurre alguna estrategia de cálculo para obtener el total recaudado (en \$) a partir de la cantidad de productos vendidos? ¿Cuál?

Afianzando Ideas: Reflexiones con un toque extra

Si los estudiantes de 1° año del colegio, quienes habían formado un kiosco saludable, decidieron cobrar a \$1000 cada producto, ¿Se te ocurre alguna estrategia de cálculo que te permita obtener el total recaudado en (\$), a partir de la cantidad de productos vendidos? ¿Cuál?

(Pág. 19) En la consigna se omite el uso de mayúscula, y se ajusta la redacción:

Los estudiantes de 1° año del colegio, quienes habían formado un kiosco saludable, decidieron cobrar \$1000 por cada producto. ¿Se te ocurre alguna estrategia de cálculo para obtener el total recaudado (en \$) a partir de la cantidad de productos vendidos? ¿Cuál?



ACTIVIDAD 2

Orientaciones para el docente

(Pág. 36) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “Sugerencias para el docente” y en otros como “Orientaciones para el docente”.

a | Los estudiantes de 2° año del mismo colegio de la actividad anterior, averiguan donde les conviene comprar, si en el kiosco del colegio, o en el kiosco saludable organizado por los estudiantes de 1° año. El kiosco de los estudiantes de 1° año ofrece 4 sándwiches a \$3000 y el kiosco del colegio ofrece 4 sándwiches al precio de 3 y cada uno cuesta \$900.

(Pág. 37) Se sugiere la siguiente modificación en la redacción de la

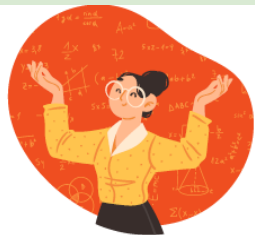
a | Los estudiantes de 2° año del mismo colegio de la actividad anterior, averiguan donde les conviene comprar, si en el kiosco del colegio, o en el kiosco saludable organizado por los estudiantes de 1° año. El kiosco de los estudiantes de 1° año ofrece 4 sándwiches a \$3000 y el kiosco del colegio ofrece 4 sándwiches al precio de 3 y cada uno cuesta \$900.

(Pág. 20) Se sugiere la siguiente modificación en la redacción de la

<p>consigna de la tarea: Los estudiantes de 2° año, del mismo colegio mencionado en la actividad anterior, investigan dónde les conviene comprar: si en el kiosco del colegio o en el kiosco saludable organizado por los estudiantes de 1° año. El kiosco de 1° año ofrece 4 sándwiches por \$3000, mientras que el kiosco del colegio vende 4 sándwiches al precio de 3, con un costo individual de \$900.</p>	<p>consigna de la tarea: Los estudiantes de 2° año, del mismo colegio mencionado en la actividad anterior, investigan dónde les conviene comprar: si en el kiosco del colegio o en el kiosco saludable organizado por los estudiantes de 1° año. El kiosco de 1° año ofrece 4 sándwiches por \$3000, mientras que el kiosco del colegio vende 4 sándwiches al precio de 3, con un costo individual de \$900.</p>
<p>2. Si dos hermanos compran en el mismo kiosco, cada uno compra 2 sándwiches, ¿es lo mismo que lo compren por separado a que lo compren juntos? Explicá cómo lo pensaste.</p> <p>(Pág. 37) Se sugiere la siguiente modificación en la redacción de la consigna de la tarea: Si dos hermanos compran en el mismo kiosco y cada uno compra 2 sándwiches, ¿es lo mismo comprarlos por separado que comprarlos juntos? Explicá cómo lo pensaste.</p>	<p>2. Si dos hermanos compran en el mismo kiosco, cada uno compra 2 sándwiches, ¿es lo mismo que lo compren por separado a que lo compren juntos? Explicá cómo lo pensaste.</p> <p>(Pág. 20) Se sugiere la siguiente modificación en la redacción de la consigna de la tarea: Si dos hermanos compran en el mismo kiosco y cada uno compra 2 sándwiches, ¿es lo mismo comprarlos por separado que comprarlos juntos? Explicá cómo lo pensaste.</p>
<p>3. Elaborá una tabla para cada kiosco con el número de sándwiches y sus precios. Observá y compará las mismas. ¿Siempre que compres el doble de sándwiches, el precio se duplica en ambas tablas? Explicá por qué.</p> <p>4. ¿Qué sucede al realizar el cociente entre el precio y la cantidad de productos vendidos en cada tabla? ¿es siempre constante? ¿Qué información nos brinda ese valor?</p> <p>(Pág. 37) En estas consignas hay detalles de escritura tales como, omisión de mayúsculas y uso incorrecto de coma. Su corrección sería: (...) ¿Siempre que compres el doble de sándwiches... (...) vendidos en cada tabla? ¿Es siempre constante?...</p>	<p>3. Elaborá una tabla para cada kiosco con el número de sándwiches y sus precios. Observá y compará las mismas. ¿Siempre que compres el doble de sándwiches, el precio se duplica en ambas tablas? Explicá por qué.</p> <p>4. ¿Qué sucede al realizar el cociente entre el precio y la cantidad de productos vendidos en cada tabla? ¿es siempre constante? ¿Qué información nos brinda ese valor?</p> <p>(Pág. 20) En estas consignas hay detalles de escritura tales como, omisión de mayúsculas y uso incorrecto de coma. Su corrección sería: (...) ¿Siempre que compres el doble de sándwiches... (...) vendidos en cada tabla? ¿Es siempre constante?...</p>
<p>Si viaja el curso completo, 40 estudiantes, ¿es cierto que el costo del viaje será el doble que el costo para 20 personas, o cuatro veces lo que pagan por 10? De ser cierto, explicá por qué. De no serlo, ¿cómo te diste cuenta? ¿a qué se debe esta diferencia?</p> <p>(Pág. 37) En el enunciado de la consigna, se detectan errores de</p>	<p>Si viaja el curso completo, 40 estudiantes, ¿es cierto que el costo del viaje será el doble que el costo para 20 personas, o cuatro veces lo que pagan por 10? De ser cierto, explicá por qué. De no serlo, ¿cómo te diste cuenta? ¿a qué se debe esta diferencia?</p> <p>(Pág. 37) En el enunciado de la consigna, se detectan errores de</p>

redacción. Su corrección es:
(...) cuenta? ¿A qué se debe esta diferencia?

redacción. Su corrección es:
(...) cuenta? ¿A qué se debe esta diferencia?



ACTIVIDAD 3

Orientaciones para el docente

(Pág. 39) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “**Sugerencias para el docente**” y en otros como “Orientaciones para el docente”.

Los porcentajes son herramientas habituales en situaciones cotidianas, y muchos estudiantes llegan a los últimos años de primaria con nociones básicas como que 25% representa 25 por cada 100 o que 50% equivale a la mitad. También suelen reconocer que los porcentajes pueden expresarse como cálculos equivalentes, por ejemplo, que 25% es igual a la cuarta parte, o que 50% equivale a la mitad, entendiendo cada porcentaje como una constante. Estas reflexiones son las que se proponen para el primer ítem de esta actividad.

(Pág. 39) En el primer párrafo de las “Sugerencias para el docente” que corresponden a la actividad 3, se repite la idea de que “50% equivale a la mitad”, pudiendo cambiar la expresión señalada por:
(...) o que 50% representa 50 por cada 100.

En un segundo momento, el estudiante debe analizar dos expresiones algebraicas, ambas correctas, que permiten calcular el 20% de cierta cantidad. La consigna invita a debatir sobre la validez de cada una, y como ambas son correctas, la equivalencia de éstas. Una primera instancia de pensamiento, puede limitarse a probar con ejemplos que las estrategias funcionan, pero en el momento de validar la decisión tomada, los estudiantes tendrán que comprender por qué multiplicar por 20 y dividir por 100 (tomando estrategias del bloque de números y operaciones), y por qué es válido dividir en 5.

(Pág. 39) En el párrafo remarcado, se evidencia un error de redacción. Debería decir:

(...) La consigna invita a debatir sobre la equivalencia de éstas...

a | Decidí si las siguientes afirmaciones son V o F.

<input type="checkbox"/>	Al doble de una magnitud corresponde el doble de la otra magnitud.
<input type="checkbox"/>	A la suma de dos valores de una magnitud corresponde la resta de los valores correspondientes de la otra magnitud.
<input type="checkbox"/>	El cociente entre cada par de valores correspondientes es constante.
<input type="checkbox"/>	Si una magnitud se duplica, la otra magnitud se reduce a la mitad.
<input type="checkbox"/>	Si aumenta en una unidad una de las magnitudes, la otra magnitud también aumenta en una unidad.

(Pág. 42) En este enunciado de tarea, si bien se sobreentiende que las proposiciones corresponden a lo que ocurre en una relación de proporcionalidad directa, corresponde su aclaración en la consigna:

Decidí si las siguientes afirmaciones son **verdaderas o falsas**.

“En una relación de proporcionalidad directa ...”

a | Decidí si las siguientes afirmaciones son V o F.

<input type="checkbox"/>	Al doble de una magnitud corresponde el doble de la otra magnitud.
<input type="checkbox"/>	A la suma de dos valores de una magnitud corresponde la resta de los valores correspondientes de la otra magnitud.
<input type="checkbox"/>	El cociente entre cada par de valores correspondientes es constante.
<input type="checkbox"/>	Si una magnitud se duplica, la otra magnitud se reduce a la mitad.
<input type="checkbox"/>	Si aumenta en una unidad una de las magnitudes, la otra magnitud también aumenta en una unidad.

(Pág. 23) En este enunciado de tarea, si bien se sobreentiende que las proposiciones corresponden a lo que ocurre en una relación de proporcionalidad directa, corresponde su aclaración en la consigna:

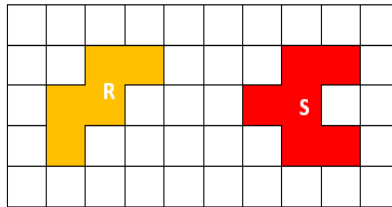
Decidí si las siguientes afirmaciones son **verdaderas o falsas**.

“En una relación de proporcionalidad directa ...”

Respecto al apartado de GEOMETRÍA Y MEDIDA

OBSERVACIÓN-REFERENCIA (según cuadernillo para el docente)-CORRECCIÓN	OBSERVACIÓN-REFERENCIA (según cuadernillo para el alumno)-CORRECCIÓN
<div data-bbox="232 395 1144 632" data-label="Image"> </div> <p>(Pág. 44) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “Sugerencias para el docente” y en otros como “Orientaciones para el docente”.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo juega por turnos. En su turno, uno de los integrantes lanza el dado y registra el número obtenido (entre 1 y 6). • A partir del número obtenido, el equipo debe decidir entre dos opciones para buscar una figura y ganar puntos: <p>(Pág. 46 - 47) En las indicaciones sobre el juego propuesto en esta actividad, aparece repetida la oración señalada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo juega por turnos. En su turno, uno de los integrantes lanza el dado y registra el número obtenido (entre 1 y 6). • A partir del número obtenido, el equipo debe decidir entre dos opciones para buscar una figura y ganar puntos: <p>(Pág. 25-26) En las indicaciones sobre el juego propuesto en esta actividad, aparece repetida la oración señalada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Opción B: Buscar una figura según la cantidad de cuadraditos (puntaje bajo) <p>(Pág. 47) En la oración se omite el signo de puntuación final</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Opción B: Buscar una figura según la cantidad de cuadraditos (puntaje bajo) <p>(Pág. 26) En la oración se omite el signo de puntuación final</p>

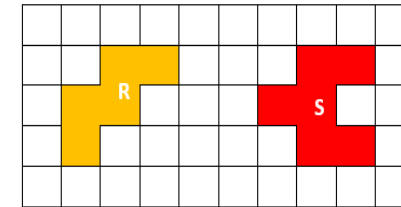
f | Si se agregaran nuevas figuras a la ficha original, entre las que aparecen las que a continuación se te muestran, ¿qué debería salir en el dado para poder tacharlas?



(Pág. 48) Se propone la siguiente corrección en la redacción de la consigna indicada:

Si se agregaran a la ficha original las figuras que se muestran a continuación, ¿qué debería salir en el dado para poder tacharlas?

f | Si se agregaran nuevas figuras a la ficha original, entre las que aparecen las que a continuación se te muestran, ¿qué debería salir en el dado para poder tacharlas?



(Pág. 27) Se propone la siguiente corrección en la redacción de la consigna indicada:

Si se agregaran a la ficha original las figuras que se muestran a continuación, ¿qué debería salir en el dado para poder tacharlas?



ACTIVIDAD 2

Orientaciones para el docente

(Pág. 49) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “Sugerencias para el docente” y en otros como “Orientaciones para el docente”.

a | En la actividad anterior se habían agregado las primeras dos figuras de la imagen. Considera que además se agregan las otras dos. ¿Qué particularidad tienen en cuanto a su perímetro y el área?

(Pág. 51) En la oración, se propone la siguiente corrección de redacción:
(...) en cuanto a su perímetro y su área?

a | En la actividad anterior se habían agregado las primeras dos figuras de la imagen. Considera que además se agregan las otras dos. ¿Qué particularidad tienen en cuanto a su perímetro y el área?

(Pág. 28) En la oración, se propone la siguiente corrección de redacción:
(...) en cuanto a su perímetro y su área?

2. ¿Será posible obtener otra figura de igual área y menor perímetro? si es posible dibujala, sino explicá por qué

(Pág. 51) Falta punto final en la oración.

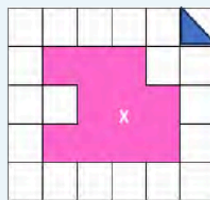
2. ¿Será posible obtener otra figura de igual área y menor perímetro? si es posible dibujala, sino explicá por qué

(Pág. 28) Falta punto final en la oración.

Afianzando Ideas: Reflexiones con un toque extra

¿Cuál es el área de la figura de la imagen? ¿Cambia el área si se tomase como unidad de medida el triángulo azul? Comentá tus conclusiones con tu compañero de banco.

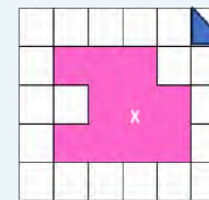
Con esa unidad de medida (el triangulito), construí figuras que tengan por área 10, 12 y 15 triangulitos



Afianzando Ideas: Reflexiones con un toque extra

¿Cuál es el área de la figura de la imagen? ¿Cambia el área si se tomase como unidad de medida el triángulo azul? Comentá tus conclusiones con tu compañero de banco.

Con esa unidad de medida (el triangulito), construí figuras que tengan por área 10, 12 y 15 triangulitos



(Pág. 52) En la oración se omite signo de puntuación final.

(Pág. 29) En la oración se omite signo de puntuación final.



ACTIVIDAD 3

Orientaciones para el docente

(Pág. 53) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “Sugerencias para el docente” y en otros como “Orientaciones para el docente”.

a | Analicen las dos figuras que se muestran en la imagen, y comparen el área de cada una. ¿Qué relación existe entre estas áreas? ¿Podría calcularse una a partir de la otra? Expliquen sus respuestas.

(Pág. 55) En la redacción de la consigna se omite un espacio previo al signo de interrogación.

a | Analicen las dos figuras que se muestran en la imagen, y comparen el área de cada una. ¿Qué relación existe entre estas áreas? ¿Podría calcularse una a partir de la otra? Expliquen sus respuestas.

(Pág. 30) En la redacción de la consigna se omite un espacio previo al signo de interrogación.

b | Comparando áreas de otras figuras, Luciana y Mauro discuten sobre cuál de las figuras que se muestran tiene mayor área. Luciana considera que, la **figura ii** tiene igual área que la **figura i**, y explica que se los puede dividir en triángulitos como unidad de medida; pero la **figura iii** es más grande que las otras dos; por su parte, Mauro dice que, todas tienen igual área, y explica que tanto a la **figura ii** como a la **figura iii**, se las puede dividir en triángulos y rectángulos y formar un rectángulo idéntico al de la **figura i**.

(Pág. 55) Cambiar redacción del texto:

Luciana y Mauro discuten sobre el área de las figuras que se muestran en la imagen.

Luciana sostiene que la figura ii tiene la misma área que la figura i y explica que ambas pueden dividirse en pequeños triángulos como unidad de medida. Sin embargo, afirma que la figura iii es más grande que las otras dos.

Por su parte, Mauro opina que todas las figuras tienen la misma área. Argumenta que tanto la figura ii como la figura iii pueden descomponerse en triángulos y rectángulos, y reordenarse para formar un rectángulo idéntico al de la figura i.

b | Comparando áreas de otras figuras, Luciana y Mauro discuten sobre cuál de las figuras que se muestran tiene mayor área. Luciana considera que, la **figura ii** tiene igual área que la **figura i**, y explica que se los puede dividir en triángulitos como unidad de medida; pero la **figura iii** es más grande que las otras dos; por su parte, Mauro dice que, todas tienen igual área, y explica que tanto a la **figura ii** como a la **figura iii**, se las puede dividir en triángulos y rectángulos y formar un rectángulo idéntico al de la **figura i**.

(Pág. 30) Cambiar redacción del texto:

Luciana y Mauro discuten sobre el área de las figuras que se muestran en la imagen.

Luciana sostiene que la figura ii tiene la misma área que la figura i y explica que ambas pueden dividirse en pequeños triángulos como unidad de medida. Sin embargo, afirma que la figura iii es más grande que las otras dos.

Por su parte, Mauro opina que todas las figuras tienen la misma área. Argumenta que tanto la figura ii como la figura iii pueden descomponerse en triángulos y rectángulos, y reordenarse para formar un rectángulo idéntico al de la figura i.



Actividad de cierre

Orientaciones para el docente

<p>(Pág. 57) No hay uniformidad en el título del apartado, en algunos se enuncia como “Sugerencias para el docente” y en otros como “Orientaciones para el docente”.</p>	
<p>En la Actividad de cierre, se espera que los estudiantes puedan sintetizar lo aprendido sobre las nociones de perímetro y área, y las propiedades de estas medidas, al analizar el caso de un trapecio, y sus descomposición y reconfiguración en nuevas figuras.</p> <p>(Pág. 57) Error de escritura en este comentario para el docente. La redacción correcta es en singular: (...) un trapecio, y su descomposición y reconfiguración en nuevas figuras.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> La segunda proposición es verdadera, y esto se basa en la propiedad de suma de áreas que ya se viene abordando en las tareas anteriores. Si el trapecio está formado por la figura rayada y el triángulo (sin solaparse), entonces el área del trapecio es igual a la suma de las áreas de esas dos figuras, o equivalentemente, el área de la figura rayada es igual a la diferencia entre el área del trapecio y el área del triángulo. <p>(Pág. 57) En el comentario propuesto al docente, hay un error de escritura en la palabra trapecio.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> La tercera afirmación es falsa, y nuevamente se puede justificar desde la descomposición y reconfigurar de figuras, es decir, las tres piezas que forman al rectángulo ABCD, se pueden reordenar para formar al trapecio. Esto garantiza que las áreas del rectángulo ABCD y trapecio, son iguales. <p>(Pág. 57) En este comentario para el docente, se comete un error de escritura. Debe reemplazarse la palabra señalada por reconfiguración.</p>	

El alumno puede argumentar que los lados **inclinados del trapecio son** más largos que su altura (4u) y más cortos que el doble de su base (6u). Esto es razonable porque el lado inclinado conecta dos puntos separados tanto vertical como horizontalmente. Para facilitar, puede estimar que cada lado inclinado **mide "un poco más de 5u"**, ya que es más largo que 4u pero no tanto como 6u. Así, se aproxima que **ambos lados inclinados suman cerca** de $5u+5u=10u$.

(Pág. 58) En las "Sugerencias para el docente" correspondiente a la actividad de cierre, se sugiere la siguiente corrección:

El alumno puede argumentar que los lados inclinados del trapecio, **que coinciden con lados de los triángulos rectángulos**, son más largos que **la**

altura **del triángulo** (4u) y más cortos que el doble de su base (6u). Esto es razonable porque el lado inclinado conecta dos puntos separados tanto vertical como horizontalmente. Para facilitar, puede estimar que cada lado inclinado mide **"aproximadamente 5u"**, ya que es más largo que 4u pero no tanto como 6u. Así, se aproxima que la suma **de la medida de los dos lados inclinados** es $5u+5u=10u$.

- **OBSERVACIÓN 1:** Todas las sugerencias y errores señalados anteriormente, fueron tenidos en cuenta en la reedición de los cuadernillos para el docente y el alumno. Dichos documentos son los publicados en memorándum número: MEMOE-2025-13-E-GDEMZA-SUBEDUCACION#DGE del miércoles 19 de febrero de 2025.

- **OBSERVACIÓN 2:** En una nueva lectura de los cuadernillos, se ha detectado un error que se sugiere salvar en el aula.

En la pág. 25 del Cuadernillo para el docente y pág. 14 del Cuadernillo para el alumno, se señala que “el resto siempre es un número natural (...)”. Cabe señalar que tal afirmación resulta errónea, puesto que si la división es exacta, el resto es cero y no un número natural. En tal sentido, se sugiere la siguiente corrección:

“(...) donde el resto es siempre un número natural menor que el divisor, o bien es cero.”

PARA RECORDAR

En toda división de números naturales, se relacionan de la siguiente manera:

$$\text{Dividendo (D)} = \text{cociente (c)} \times \text{divisor (d)} + \text{resto (r)}$$

Si multiplicamos el cociente por el divisor y le sumamos el resto, obtenemos el dividendo, donde el resto siempre es un número natural menor que el divisor.

$$\begin{array}{r} D \\ r \end{array} \begin{array}{l} | \\ d \\ \hline c \end{array}$$

$$D = c \times d + r, 0 \leq r < d$$