



Trabajo Final

“Entre números y emociones: mi experiencia docente en el aula”

Universidad de San Isidro- Dr Plácido
Marín

Carrera: Prof. Universitario de nivel y
medio y superior

Profesor: Cristián Secul Giusti

Alumna: María Rosana Greck

Entre números y emociones: mi experiencia docente en el aula

- **Introducción**

Este ensayo busca transmitir mi experiencia de práctica docente en el CPEM 71, una escuela secundaria de la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén. Más que cumplir con un requisito curricular, esta práctica fue una verdadera escuela de vida: un espacio donde la realidad del aula me invitó a mirar más allá de los contenidos y a repensar qué significa enseñar y aprender en estos tiempos.

El contexto donde me tocó trabajar no fue sencillo. La escuela está situada en una zona atravesada por la vulnerabilidad social y económica, y cada clase reflejaba esa complejidad. En este escenario, enseñar se vuelve un acto profundamente humano, donde la empatía y la comprensión pesan tanto como los saberes disciplinares. Freire (1996) plantea que enseñar implica un acto de amor y valentía, donde el docente reconoce la dignidad de sus estudiantes y aprende con ellos.

El curso que me fue asignado estaba formado por 26 estudiantes. Bastó poco tiempo para darme cuenta de que el grupo era un espejo de muchas desigualdades: tres de ellos habían repetido el año, una alumna contaba con acompañamiento por inclusión, seis se destacaban por su compromiso y rendimiento, y el resto luchaba, día a día, por sostenerse dentro del sistema. Pero más allá de las notas, lo que más me interpeló fueron las diferencias en los recorridos personales: chicos que llegaban sin las bases matemáticas necesarias, con poca confianza en sí mismos y sin hábitos de estudio consolidados. Algunos se frustraban fácilmente, otros simplemente no podían concentrarse o no entendían lo que se les pedía.

Con el tiempo comprendí que estas dificultades no nacían solo dentro de la escuela. Detrás de cada carpeta incompleta o consigna sin resolver, había historias de ausencias, de hogares donde no siempre había alguien que acompañara los procesos de aprendizaje. Muchas familias no asistían a las reuniones de padres, y en algunos casos, los chicos parecían llegar a la escuela buscando algo más que conocimiento: un lugar donde sentirse seguros, cuidados y escuchados.

- **Matemáticas y juego**

Mi trabajo con este grupo se organizó en dos encuentros semanales de una hora y veinte minutos, los días lunes y viernes. Esta distribución temporal condicionó fuertemente las decisiones pedagógicas. Las clases de los lunes surgían como momentos para plantear contenidos nuevos y realizar actividades de andamiaje, en cambio los viernes debían pensarse como espacios de cierre y revisión de contenidos. En esos días cuando la jornada escolar llega a su fin y las energías decaen, descubrí que la mejor manera de sostener la atención y el interés era a través del juego.

Así, incorporé propuestas lúdicas que combinan diversión y conocimiento: crucigramas, sopa de letras y tangram, alternan las tardes de los viernes.

El juego se transformó en una herramienta clave para enseñar y aprender matemáticas desde un lugar diferente. A través de propuestas lúdicas, los estudiantes pudieron experimentar el contenido desde la curiosidad, la exploración y la emoción. Como sostiene Furman (2021), el aprendizaje significativo ocurre cuando los alumnos participan activamente. Incorporar dinámicas como el Tangram, crucigramas, desafíos con Kahoot o sopas de letras, permitió que los estudiantes se apropiaran de los contenidos sin la presión del error, desarrollando el pensamiento lógico, la creatividad y la cooperación. El juego también funcionó como un espacio de encuentro y pertenencia, donde se fortalecieron los vínculos y la confianza en las propias capacidades. Desde esta perspectiva, jugar no fue solo una estrategia para mantener la atención, sino una forma de transformar la experiencia matemática en algo vivencial, cercano y disfrutable, donde aprender se vuelve un acto de descubrimiento

Estas dinámicas no solo promovieron la participación, sino que también me permitieron observar como mis estudiantes podían aplicar lo aprendido en contextos más relajados y creativos. Convertir el aula en un espacio de juego y descubrimiento se transformó en un motor para recuperar la motivación, especialmente en aquellos estudiantes con menor compromiso o hábitos de estudio. Litwin (2008), sostiene que el aprendizaje significativo surge cuando el estudiante se involucra activamente en la construcción del conocimiento

a estrategia lúdica resultaba más efectiva para sostener el interés y consolidar aprendizajes.

Una actividad particularmente exitosa fue que cada estudiante debía construir su propio Tangram. Combinar lo visual, lo manual y lo lógico: cortar, armar y trasladar figuras permitió que quienes tienen una orientación espacial o motriz encontraran un acceso distinto a la matemática. Además, permitió introducir nociones de área, proporción y simetría de manera concreta.

Con el tiempo aprendí que no todas las clases deben ser iguales. La atención no siempre se logra con explicaciones extensas, sino con espacios más breves, variados y significativos.

Incorporar el juego una vez por semana no fue solo una estrategia para “entretener”, sino una decisión pedagógica: a través del juego, mis estudiantes pudieron repasar, reforzar y compartir con otros lo aprendido, desarrollando un espíritu colaborativo.

Hoy en día, además de enseñar contenidos, el aula se convierte en un espacio donde los estudiantes necesitan aprender a manejar emociones, frustraciones y conflictos, especialmente en contextos vulnerables donde la violencia o la falta de acompañamiento familiar son reales. Cada clase no solo requiere enseñar matemática; también implica acompañar a los estudiantes en la gestión de emociones, la confianza en sí mismos y la resolución de conflictos. En este sentido, Furman (2021) plantea que la escuela, frente a los desafíos del cambio educativo, debe promover no solo el desarrollo de conocimientos, sino también de habilidades socioemocionales y de autoconfianza, como base de un aprendizaje profundo y significativo.

- **El desafío de enseñar Matemáticas**

La frase *“la matemática no sirve para nada”*, resuena constantemente. Detrás de ella hay un desinterés y una pérdida de sentido. Para muchos estudiantes, la matemática parece lejana, abstracta y desconectado de su vida real.

A pesar de ser una asignatura clave para el desarrollo académico y profesional, los docentes enfrentamos serias dificultades para despertar el interés y lograr el compromiso de los estudiantes. Uno de los principales retos es involucrar a quienes se aburren o se

distraen con facilidad durante las clases. En un mundo atravesado por múltiples estímulos tecnológicos, captar y sostener la atención se vuelve cada vez más complejo. A esto se suma la ansiedad matemática y la sensación de escasa utilidad práctica.

En un curso donde cada uno tiene su propia historia, sus modos de aprender y sus tiempos, enseñar se convierte en un acto profundamente humano “enseñar es invitar a pensar, a hacerse preguntas y a encontrar sentido en lo que aprendemos”. (Melina Furman, 2021, pág. 15). Desde esta mirada, el desafío no es solo que los chicos aprendan a operar con números, sino que puedan descubrir para qué sirve la matemática, cómo se vincula con su vida, y sobre todo, que se animen a confiar en sus propias capacidades.

Paenza (2012), nos recuerda la matemática está presente en múltiples aspectos de la vida diaria, aunque muchas veces pase desapercibida. Esta idea nos impulsa a dejar atrás la concepción de que la matemática solo pertenece al aula o a los libros, y a promover una enseñanza que dialogue con lo cotidiano. Al mostrar a los estudiantes que la matemática está presente en actividades como cocinar, jugar, practicar deportes o tomar decisiones, se puede cambiar su percepción y fortalecer el vínculo con esta disciplina.

Por eso, más que transmitir contenidos, el desafío docente es despertar la curiosidad en los estudiantes. Tal como sugiere Paenza (2012), el problema no radica en que los chicos no comprendan la matemática, sino en que muchas veces no se les presenta de una forma que los motive a reflexionar. Esta idea encierra una verdad poderosa: enseñar matemática implica narrar historias, plantear desafíos y formular preguntas que provoquen e inspiren. Es acompañar a los alumnos en el descubrimiento de que pensar también puede ser una experiencia creativa y disfrutable.

En este sentido, el aula se convierte en un espacio de encuentro y de construcción compartida, donde el error no se vive como fracaso, sino como parte del camino. Al animarlos a explorar distintas estrategias, a debatir, a equivocarse y volver a intentar, les estamos enseñando algo más que números: les estamos enseñando a pensar críticamente, a resolver problemas y a confiar en su propia voz.

Entendiendo que no todos aprenden de la misma manera, busqué una propuesta que integrara lo visual, lo manual y lo lógico. Así surgió la idea de que cada estudiante construyera su propio Tangram. Esta estrategia permitió que todos pudieran participar desde sus posibilidades, fortalecer la confianza en sus capacidades y descubrir que la matemática también se construye con las manos, la imaginación y el juego.

Al principio, los días viernes se convirtieron en un verdadero desafío. Me sentía desorientada, frustrada, y con la sensación de estar hablando sola. Intentaba mantener la calma, pero tenía que repetir una y otra vez los acuerdos para sostener la clase. En medio de ese cansancio emocional, entendí que debía cambiar de rumbo. Fue entonces cuando decidí probar con el juego, transformar ese momento difícil en una oportunidad. Y ahí ocurrió algo distinto: empezaron a participar, a reírse, a disfrutar, y yo también volví a encontrarle sentido a mi enseñanza.

- **Evaluación y reconocimiento de procesos**

La evaluación en contextos diversos debe el proceso más que los resultados. En la práctica, implementé estrategias de evaluación formativa: registros de avance, rúbricas con criterios claros, devoluciones escritas y orales y actividades que permitieran mostrar distintos modos de comprender un contenido. Esto me permitió identificar logros pequeños pero significativos: mejoras en la organización y mayor participación en clase. Valorar esos procesos contribuyó a sostener la autoestima y a generar trayectorias posibles para cada estudiante. Tal como plantea Furman (2021), evaluar no es solo medir, sino también acompañar el aprendizaje, ofreciendo instancias de retroalimentación que ayuden a los estudiantes a comprender sus errores, reconocer sus avances y fortalecer su autonomía.

La brecha entre los estudiantes es abismal. Algunos resuelven problemas con soltura, mientras otros no comprenden consignas básicas. Esta heterogeneidad exige estrategias diferenciadas, pero los recursos y el tiempo son limitados.

La evaluación formativa es una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes (Anijovich, 2017).

- **Relación con las familias y la comunidad**



El vínculo con las familias fue clave para sostener los aprendizajes. En mi experiencia, la comunicación frecuente y respetuosa con las familias permitió generar acuerdos básicos: recuperación de actividades, organización de material y seguimiento de procesos. Sin embargo, muchas familias enfrentan barreras (trabajo, horarios, falta de recursos) que dificultan su participación. Por eso, es importante diseñar encuentros flexibles y canales de comunicación diversos (mensajes por medio del cuaderno, reuniones por turnos) que faciliten la relación escuela-familia.

Cuando las familias se involucran, se interesan por los progresos y reconocen los esfuerzos, los alumnos se sienten más motivados y contenidos.

- **El celular en el aula: entre la distracción y la oportunidad**

El celular es, sin dudas, el protagonista silencioso de cada clase. Desde que los teléfonos llegaron a las mochilas, el aula se transformó. Ya no competimos solo con el murmullo de los pasillos o la ventana que deja pasar la vida de afuera; competimos con una pantalla que brilla, vibra y ofrece un mundo de estímulos inmediatos. Mientras intento explicar una ecuación, la notificación de TikTok, el mensaje de un amigo o el último meme capturan la atención antes que cualquier fórmula. Los chicos se acostumbraron a vivir en un flujo constante de imágenes, videos cortos y recompensas instantáneas. Por eso, sostener la atención en algo que requiere pensar, imaginar o abstraer se volvió un desafío enorme.

Con el tiempo entendí que prohibir no alcanza. En vez de pelearme con el celular, decidí buscar la forma de incorporarlo. La clase dejó de ser un momento de explicación para transformarse en un espacio de descubrimiento, de sorpresa.

Hoy, enseñar también es cautivar. Como plantea Paenza, la matemática atraviesa múltiples aspectos de la vida cotidiana, aunque muchas veces requiere una mirada atenta para descubrirla (Paenza, 2011). A veces, hay que ayudarles a mirar con las herramientas que ya tienen en la mano.

En la provincia de Neuquén, la Ley N.º 3434 regula el uso del celular en las escuelas, promoviendo un uso responsable, pedagógico y seguro de la tecnología. Además, según una nota publicada en *LM Neuquén* (2025) titulada “Adiós a los celulares en las aulas: Neuquén regulará el uso de dispositivos en todos los niveles”, la nueva normativa busca establecer criterios claros para evitar el uso excesivo durante las clases y fomentar su

incorporación con fines educativos. No se trata de prohibir, sino de educar para el buen uso. Sin embargo, esta normativa convive con realidades muy diversas: Hay chicos que usan su teléfono solo con datos móviles, sin acceso estable a internet o sin recursos digitales en sus hogares.

En mi aula, busqué darle otro sentido al uso del celular. En lugar de prohibirlo, lo transformamos en una herramienta de juego y aprendizaje. Por ejemplo, realizamos competencias en Kahoot con operaciones matemáticas: sumas y restas con enteros, potencias, raíces y ecuaciones simples. Estas dinámicas no solo despiertan entusiasmo, sino que permiten repasar contenidos de manera lúdica, trabajando la rapidez mental y la concentración. De esta forma, el teléfono deja de ser una distracción para convertirse en un puente hacia el aprendizaje, donde la matemática se vive con emoción y no con temor.

Aun así, el desafío sigue siendo enorme. Cada vez cuesta más sostener la atención, y muchos prefieren buscar respuestas rápidas en Google antes que pensar el proceso. La lucha no es contra el aparato, sino contra la cultura de la inmediatez. Como docentes, tenemos que enseñarles a detenerse, a razonar, a cuestionar. Que usen el celular, sí, pero para aprender, no solo para distraerse.

- **El reto de la inclusión sin el acompañamiento necesario**

Hablar de inclusión es hablar de justicia educativa. Pero cuando la práctica no se acompaña con los recursos adecuados, esa palabra tan valiosa puede vaciarse de sentido. En el aula, la inclusión se vuelve un verdadero desafío cuando el acompañamiento prometido no llega. En mi caso, la ausencia de la maestra inclusora (MAI) deja toda la responsabilidad sobre mis hombros: adaptar contenidos, diseñar estrategias, crear materiales diferenciados y, al mismo tiempo, sostener la dinámica de un grupo diverso y exigente.

Cada clase se transforma en un acto de equilibrio. Mientras busco simplificar consignas o reformular actividades para que la alumna en inclusión pueda participar, intento también mantener la atención y el interés del resto del grupo. Esto no solo implica una sobrecarga de trabajo, sino una tensión constante entre el deseo de acompañar a todos y la realidad de no poder llegar a cada uno como merecen.

En este contexto, muchas veces la inclusión se convierte, paradójicamente, en una forma de exclusión. Porque cuando un aula está atravesada por múltiples realidades (dificultades de aprendizaje, diversidad cultural, emocional y socioeconómica), un solo docente no alcanza para atenderlas todas. La escuela se llena de buenas intenciones, pero sin los apoyos necesarios, esas intenciones se diluyen en la práctica.

La verdadera inclusión requiere presencia: de acompañantes pedagógicos, de equipos interdisciplinarios, de tiempo institucional para planificar y de espacios de diálogo con las familias. Sin ese tejido de sostén, el aula se convierte en un espacio donde el docente intenta hacer milagros, improvisando sobre la marcha para no dejar a nadie afuera. Pero la inclusión no puede descansar en la buena voluntad: necesita políticas claras, recursos y acompañamiento constante.

No todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo ni de la misma manera. En aulas heterogéneas, el desafío es reconocer los pequeños logros, valorar los procesos y construir trayectorias posibles para cada uno. Eso implica aceptar que la equidad no es dar lo mismo a todos, sino dar a cada quien lo que necesita.

Por eso, incluir de verdad no significa solo abrir las puertas del aula, sino garantizar los apoyos, el tiempo y los recursos para que todos puedan aprender en igualdad de condiciones.

La inclusión sin acompañamiento no es inclusión: es delegar en un único docente una tarea que exige un equipo, una comunidad y una política educativa que esté realmente presente.

En mi experiencia, no existen “profesoras inclusoras” preparadas para adaptar contenidos técnicos como Matemática, Física o Química. Los docentes de la escuela especial solo pueden ofrecer ejemplos muy básicos: de adaptaciones: escribir con letra imprenta mayúscula, colocar imágenes o mostrar un video. Estas estrategias, aunque bien intencionadas, no alcanzan para garantizar que los estudiantes accedan de manera significativa a conceptos abstractos o procedimientos complejos. La responsabilidad de elaborar adaptaciones curriculares queda, entonces, completamente en manos del docente de aula, generando una carga enorme y un dilema constante: cómo enseñar de manera inclusiva sin descuidar al resto del grupo. Esta realidad evidencia que la inclusión

sin acompañamiento especializado, puede convertirse paradójicamente en una forma de exclusión.

Conclusión

Frente a tantos desafíos —la desigualdad de base, el desinterés, la distracción, la soledad que genera la inclusión y la tensión por la inseguridad—, entendí que no alcanza con aplicar métodos; había que mirar qué funcionaba, qué no y cómo impactaba realmente en los chicos. Cada clase se convirtió en un pequeño laboratorio de prueba, donde probaba, ajustaba y reflexionaba sobre cómo podía llegar a cada estudiante.

Poco a poco comprendí que la matemática no es solo fórmulas y ejercicios: es un lenguaje para pensar, imaginar y compartir ideas. Por eso el aula no puede ser solo un espacio de silencio y resolución individual; donde aprender sea también una experiencia humana. En el CPEM 71, esta convicción cobró fuerza al enfrentar realidades diversas y complejas, amplificadas por los desafíos sociales que vemos día a día. Enseñar se convirtió en un acto de compromiso y transformación.

Por eso decidí dar un paso más y postularme a la Fundación Enseña por Argentina. Allí encontré un espacio para llevar la reflexión a la acción, entendiendo que la lucha contra la desigualdad no es solo didáctica, sino también de liderazgo y compromiso social. Los valores de Enseña por Argentina resonaron con lo que sentía que faltaba en mi aula: la idea de que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje, y que el docente puede ayudar a que los jóvenes no solo aprendan contenidos, sino que también tomen las riendas de su futuro y se animen a ser agentes de cambio en su comunidad. Incorporar estos valores a mi práctica no es solo cambiar la forma de enseñar; es cambiar el propósito de enseñar, usando el conocimiento como herramienta para empoderar y transformar vidas.

Ser docente hoy requiere más que conocimiento: exige “superpoderes”. Gary Garbulsky propone que todos podemos desarrollar habilidades que nos permiten innovar y adaptarnos en un mundo incierto.

En mi experiencia en el CPEM 71, éstos superpoderes se tradujeron en transformar el celular en una herramienta de aprendizaje, diseñar actividades diferenciadas, sostener la motivación de los estudiantes mediante juegos y acompañarlos emocionalmente. La creatividad y la adaptabilidad dejaron de ser opcionales y se convirtieron en herramientas vitales para que la matemática tuviera sentido y la inclusión fuera posible.

Como nos recuerda Paenza, “La matemática está en todos lados. Solo hay que saber mirar” (Paenza, 2017). Mi misión es ofrecerles las gafas correctas para que aprendan a mirar su mundo con ojos matemáticos, descubriendo la belleza y la utilidad en la simetría de una hoja o en el patrón de un edificio.

Ser docente implica asumir el rol de explorador, creador y acompañante. Como dice Garbulsky, necesitamos los siguientes “superpoderes”:

- creatividad para reinventar el aula,
- empatía para sostener a quienes más lo necesitan,
- coraje para desafiar lo establecido

Bibliografía

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI
- Furman.M. *Evaluar para enseñar ciencias naturales*. 2010. Sangari Argentina.
- Furman.M. *Aprender en el siglo XXI*, 2021, Siglo XXI Editores. Buenos Aires
- Litwin. E (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós Buenos Aires
- Paenza. A (2012). *Matemática para todos*. Sudamericana.
- Paenza. A (2011). *Matemática... ¿estás ahí?* Episodio 3. Sudamericana
- Furman. M (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino* (Siglo XXI Editores).
- Anijovich. R (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós, colección Voces de la Educación
- Paenza. A (2011). *¿Cómo, esto también es matemática? ¡Todo es matemática!* Sudamericana
- Paenza. A (2017). *La matemática del futuro. La potencia de la matemática para resolver problemas de la vida cotidiana*. Sudamericana
- Garbulsky. G (2025). *Conferencias Aprender de Grandes Conferencias* aprenderdegrandes.com.
- LM Neuquén (2025) *Adiós a los celulares en las aulas: Neuquén*” (artículo periodístico)

