

El valor del error y la confianza en el aula: una mirada desde la experiencia

The Value of Error and Trust in the Classroom: A Perspective from Experience

Silvana Casal

Resumen

¿Qué sucede cuando un estudiante comienza a creer que “no puede aprender”? Este estudio de caso sigue el recorrido de Mateo, un adolescente que, durante su paso por distintas escuelas, enfrentó el miedo al error y la frustración frente a las matemáticas. A través de su historia se revela cómo el clima emocional, el vínculo con los docentes y el modo en que se concibe el aprendizaje pueden marcar la diferencia entre el bloqueo y la confianza. Más que un relato individual, este trabajo invita a repensar el papel del maestro como acompañante sensible y mediador del conocimiento, capaz de reconocer los tiempos y posibilidades de cada alumno. Comprender que enseñar también es cuidar puede transformar no sólo la forma de aprender, sino la experiencia de habitar la escuela.

Palabras clave: aprendizaje significativo, acompañamiento docente, diversidad educativa, autoestima escolar, clima emocional en el aula.

Abstract

What happens when a student begins to believe they “can’t learn”? This case study follows the journey of Mateo, a teenager who, throughout his time in different schools, faced fear of mistakes and frustration with mathematics. His story reveals how the emotional climate, the relationship with teachers, and the way learning is conceived can make the difference between blockage and confidence. More than an individual account, this work invites reflection on the teacher’s role as a sensitive companion and mediator of knowledge, capable of recognizing each student’s rhythm and potential. Understanding that teaching is also an act of caring can transform not only how students learn, but also their experience of inhabiting school.

Keywords: meaningful learning, teacher support, educational diversity, academic self-esteem, emotional climate in the classroom.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO

Casal, S. (2025, noviembre-enero). El valor del error y la confianza en el aula: una mirada desde la experiencia. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 26(5). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.5.12>

Silvana Casal

Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Universidad Nacional Autónoma de México, Morelia, México.

Es licenciada en Enseñanza de la Historia por la Universidad de Morón (Buenos Aires, Argentina). De 1994 a 2006 ejerció como profesora de historia en la Ciudad de Buenos Aires. En 2007 se trasladó a México, donde cursó la maestría en Enseñanza de la Historia en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, obteniendo mención honorífica. Ese mismo año se incorporó al Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras (CMMAS) como coordinadora académica y coordinadora editorial de la revista *Ideas Sónicas/Sonic Ideas*. En 2015 concluyó el doctorado en Historia en la misma universidad, también con mención honorífica. Entre 2022 y 2024 fue coordinadora de primaria del Centro Educativo Morelia (CEM). Actualmente es profesora de asignatura en la ENES Morelia.

 [0000-0001-6291-042X](https://orcid.org/0000-0001-6291-042X)

Aprender no es un revestimiento, ni siquiera simplemente modificación ni reestructuración cognitiva. Aprender es una vivencia intensa en donde se produce una implicación personal de quien aprende en el hacer.

José Contreras Domingo

El protagonista de este trabajo es Mateo, un adolescente de 14 años a quien he dado seguimiento desde 1.º grado de la escuela primaria hasta 3.º de secundaria.

Su proceso educativo podría dividirse en dos etapas muy diferenciadas, de acuerdo con las vivencias que él mismo relata a lo largo de este trabajo: una primera parte que cubre desde 1.º a 5.º grado (es decir, desde los 6 a los 10 años) en la República Argentina, y una segunda etapa que inicia en Argentina y termina en Morelia (desde 6.º grado hasta 3.º año de secundaria, es decir, de los 10 a los 14 años). Su último año de secundaria lo realizó en una escuela Montessori de Morelia (ya con catorce años).

Mateo comenzó a presentar importantes dificultades en el área de matemáticas en la medida en que avanzaba su escolaridad. No lograba construir aprendizajes significativos a la altura de las exigencias de la escuela, ni, aparentemente, internalizar el conocimiento en esa área. Mostraba un claro bloqueo frente a ese tipo de aprendizajes y siempre se reflejaba, ante un determinado ejercicio, el miedo a equivocarse, porque él —nos contaba— tenía clara conciencia de que no podía lograrlo, y mucho temor al trato de su maestra. Mateo tiene recuerdos muy marcados de su infancia en relación con su paso por la escuela en su primera etapa en Argentina. Define con total claridad esos recuerdos en pocas palabras:

La maestra de matemática gritaba en lugar de explicar y, si te acercabas a su escritorio para preguntarle algo, te decía: “Hazlo solo, no me molestes”.

Si bien sabemos lo importante que es la disposición positiva del alumno frente al nuevo material para lograr aprendizajes significativos, también seguramente podremos coincidir en que crear un clima de cordialidad y de libertad —en el cual sea posible equivocarse y atravesar el error sin miedos— es fundamental.

La escuela cumple una función formadora, es decir, no sólo se aprenden conceptos, sino actitudes y valores que ayudan a definirnos como personas; y, teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento, si bien es personal, no se realiza de manera solitaria, coincidiremos también en que requiere de la ayuda del docente y de su orientación para hacer posible dicha construcción.



Ausubel sostiene que la estructura cognitiva de cada persona es única y que, por lo tanto, los nuevos significados también lo serán. Si la estructura cognitiva de la persona es clara, estable y organizada, se facilita el aprendizaje; por el contrario, si es inestable y ambigua, se tiende a inhibirlo. Ahora bien, los maestros, ¿tenemos la preparación para determinar la capacidad intelectual que indicaría si un material determinado puede ser aprendido o no en una etapa dada

del desarrollo de los estudiantes? No olvidemos que, si un alumno es expuesto de manera prematura a un conocimiento, no solo no aprende, sino que comienza a temer, detestar y evitar la tarea.

A lo largo de toda su escolaridad, Mateo fue, por propuesta de sus docentes y directivos, pasando por todo tipo de tratamientos. Comenzó haciendo terapia individual (psicoanálisis), luego terapia grupal; más tarde, psicopedagogía, después terapia ocupacional, psicomotricidad y, finalmente, en Morelia, constelaciones familiares; además de todo tipo de análisis médicos para descartar problemas neurológicos.

Así y todo, sus docentes estaban preocupados porque no había etiqueta posible para él: no tenía problemas neurológicos, no tenía dispraxia, tampoco discalculia; tal vez, simplemente, capacidades y tiempos diferentes frente al aprendizaje de un área en particular. No olvidemos que la mente del niño contiene todos los estadios del futuro desarrollo intelectual en forma completa, sólo están a la espera de hacer su aparición.

Ante esta situación, es interesante plantearse la necesidad de crear una escuela que parta de la salud, buscando aquello que hay de vida y de positivo en el individuo, y que el docente sea un acompañante que no anule ni bloquee, sino que ayude a que ese niño aprenda saludablemente.

Durante esta primera etapa de su educación, Mateo decía: “Soy un tonto, todos los chicos pueden hacer los ejercicios de mate y a mí no me salen”. Está claro que su autoestima estaba muy disminuida y, tal como plantea Coll et al.,

(...) el aprendizaje y el éxito con el que aprendemos desempeñan un papel significativo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal (1993, p. 27).



Fuente. Foto de t_Penguin en Unsplash.



Por esto es tan importante cuidar la formación del autoconcepto del alumno, ya que

Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y no existen muchas dudas acerca de que los niños y adolescentes con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela (Coll et al., 1993, p.32)

Cuando este esquema cognitivo se encuentra teñido negativamente, es decir, cuando se trata de un autoconcepto negativo, las expectativas negativas tienden a confirmarse, lo que refuerza una escasa autoestima, estableciéndose así un círculo cerrado difícil de romper (Coll et al., 1993, p. 40).

En relación con la formación de la imagen que tenemos de nosotros mismos, podemos rescatar la frase de Maud Mannoni, cuando habla de niños psicóticos, débiles o caracteriales, y señala:

Estos niños, que apenas saben leer y calcular a los catorce años, tienen un pasado de fracasos difícil de soportar. Se sienten diferentes a sus compañeros y se imaginan que han fracasado en la vida hasta el punto que desearían parar el tiempo para ahorrarse la fatiga de vivirla. Para este tipo de niños, la vida institucional es destructiva... (Mannoni, 1981, p. 16).

De alguna manera, pareciera que la experiencia de Mateo no está tan lejos de estas reflexiones.

Cuando Mateo pasa a 6.º grado —cabe señalar que en toda aquella primera etapa de su escolaridad no tuvo que volver a rendir ninguna materia, es decir, aprobó todas las asignaturas, excepto matemáticas—, su familia decidió que era necesario encontrar otra escuela donde estuviera más a gusto, con menos temores y más confianza en sí mismo, y donde comprendieran sus necesidades frente al aprendizaje. Comienza entonces la segunda fase de su educación en el Centro Cultural Haedo de Buenos Aires, Argentina.

Cuando le preguntamos a Mateo qué significó para él ese cambio, dice:

Fue un buen cambio, fueron los tres mejores años de mi vida en una escuela... Mascam (refiriéndose al profesor de matemática) no gritaba, me ayudaba, me explicaba tranquilo, a mí me daba un nivel más bajo que a los demás... y además me quería mucho.

Tres elementos importantes se desprenden de esta expresión. En primer lugar, que la educación debe atender las distintas necesidades de los alumnos hacia quienes es dirigida, y que una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender la diversidad, que pueda acercarse a cada uno y ayudarlo a progresar.



Una escuela así puede ofrecer una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo, y plantearle a cada alumno desafíos a su alcance.

En segundo lugar, la importancia —que durante mucho tiempo ha sido dejada de lado— de la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo como potenciador de esa relación, en beneficio de la formación global del alumno.

Y, por último, el concepto de *zona de desarrollo próximo* introducido por Vigotsky:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1979, p. 133).

La zona de desarrollo próximo define simplemente zonas que aún no han madurado, pero que se hallan en proceso, que aún están en un estado embrionario. Lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo. La zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje, porque despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Defiende la importancia de la relación y la interacción con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos.

Cuando la familia de Mateo tomó la decisión de viajar a México, el gran desafío era encontrar una escuela que atendiera sus necesidades. Se decidió por la escuela Montessori, ingresando a “Taller 3” (que concuerda con el 3.º año de secundaria). El grupo constaba de 16 alumnos que trabajaban juntos en las materias tradicionales; además, podían trabajar mezclados con los alumnos del Taller 1 y 2 en el momento de realizar el trabajo de fichas. Este consiste en que, en determinados días, cada alumno elige la ficha de la materia que quiera realizar, haciendo uso de los libros que hay en el ambiente en el que trabaja.

Cuando se le pregunta a Mateo cómo se siente en la nueva escuela, dice:

El trato es muy bueno, los maestros son muy afectuosos, te llaman por tu nombre; si necesitas hablar con el director, vas a su oficina y te atiende. Además, en mate e IFQ (Introducción a la Física y a la Química) me hacen sentir mejor porque los ejercicios los puedo hacer, aunque sea con ayuda.

Nuevamente se rescata, por parte del alumno, lo bueno que es para él que adapten los contenidos a sus capacidades, ya que permite que confíe en sus propias posibilidades, y lo importante que es la relación de afecto que se establece con los docentes.



Cabe destacar, por otra parte, que antes de comenzar las clases, Mateo tuvo algunas sesiones con su director, haciendo actividades de diagnóstico para trabajar sus saberes previos. Sabemos la importancia de esta actividad, ya que, desde el punto de vista constructivista, para aprender cualquiera de los objetivos escolares no se parte de cero; el alumno construye un significado sobre la base de los significados que ha podido construir previamente.



Fuente. Foto de Kate Tweedy en
Unsplash.

Reflexiones finales

En conclusión, podemos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es inmensamente complejo, porque implica tener en cuenta elementos de toda índole. Lo más importante es atender a la diversidad de nuestros alumnos y alumnas, reafirmandolos en su individualidad, respetando sus tiempos y capacidades, cuidando su autoestima, motivándolos e intentando que logren encontrar sentido a su paso por la escuela. Tomemos las palabras de Juan Llauder:

Nunca le preguntaré a Vicente lo que está haciendo. Está en un momento muy importante de su vida en el que está construyéndose, y tiene que construirse para él, no para mí (en Contreras, 2002).

Seguramente Mateo hará su despegue en el área de matemáticas cuando sus tiempos sean los adecuados. Bruno Bettelheim plantea:



...ni yo ni nadie podemos limitar la cantidad de tiempo que uno necesita para poder afrontar ciertas cosas o cambiar, y que ese intento de acelerar el proceso es producto de las propias ansiedades y de ninguna otra cosa. Sólo uno mismo puede juzgar cuándo está preparado para cambiar (1991, pp. 39-40).

Mientras tanto, Mateo seguirá siendo un adolescente sensible, respetuoso y compañero, y tal vez nos siga sorprendiendo cuando, mirando un partido de rugby por televisión, nos diga:

Ya está terminado, la única manera en que Francia tiene para ganarle a Argentina sería que en estos 20 minutos haga 6 *tries* y un penal.

En este caso, las matemáticas sí tenían sentido para él.

Referencias

- ❖ Bettelheim, B. (1991). *El peso de una vida: "La Viena de Freud" y otros ensayos autobiográficos* (T. Camprodón, Trad.). Editorial Crítica. <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/LC-Bettelheim-B.-2014-1986-El-peso-de-una-vida.-La-viena-de-Freud.pdf>
- ❖ Coll Salvador, C., Martín Ortega, E., Mauri Majós, T., Miras Mestres, M., Onrubia Goñi, J., Solé Gallart, I., y Zabala Vidiella, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- ❖ Contreras Domingo, J. (2002). Profesionales de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, (313), 73-76. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/35774>
- ❖ Mannoni, M. (1981). *La educación imposible* (P. Soto, Trad.). Siglo XXI Editores. <https://sigloxxieditores.com.mx/libro/la-educacion-imposible-2/>
- ❖ Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Editorial Crítica. <https://archive.org/details/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf-20240219T002112Z-001>

