

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300093322>

11-36

## CONVERSANDO CON EL ALUMNADO: UNA PROPUESTA PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Talking to students: a proposal for pedagogical action

GUILLERMO ALEJANDRO CAMPOS CANCINO<sup>1</sup>

*Universidad de Valladolid (España)*

*guillermoalejandro.campos@uva.es*

*<https://orcid.org/0000-0002-5610-8139>*

### RESUMEN

Los profesores tienen un rol importante, porque hay enseñanzas que van más allá de exponer un conocimiento y que conectan con una manera de ser y estar en la vida. El objetivo de esta iniciativa educativa se centró en sistematizar la implementación de una estrategia para fomentar la comunicación profesor-alumnos en el ámbito de la educación superior. **Metodología:** La propuesta se adscribe a los principios del paradigma interpretativo, concretizado en un enfoque introspectivo-vivencial. La técnica para la recolección de los datos consistió en una entrevista no estructurada, aplicada a 21 estudiantes voluntarios del Grado de Magisterio en Educación Primaria, pertenecientes a la Facultad de Educación del Campus María Zambrano de Segovia (España). **Resultados:** Se observó que la participación en la experiencia educativa fue una vivencia positiva para los estudiantes y favoreció el ambiente en el aula, estimulando la participación activa en las clases y contribuyendo a una mayor asistencia a la asignatura a lo largo del curso académico de aquellos alumnos que participaron en la entrevista. Además, se destacó de manera positiva la

---

<sup>1</sup> Escritor, Profesor de Lengua y Literatura, Licenciado en Educación, Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación.

dedicación por parte del docente. **Conclusión:** La propuesta educativa fue bien acogida por el alumnado y generó un impacto positivo en el clima del aula y en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación; curso universitario; comunicación; afectividad; docencia

## ABSTRACT

Teachers have an important role, because there are teachings that go beyond the presentation of knowledge and connect with a way of being and being in life. The objective of this educational initiative focused on systematizing the implementation of a strategy to promote teacher-student communication in higher education. **Methodology:** The proposal is ascribed to the principles of the interpretative paradigm, concretized in an introspective-experiential approach. The technique for data collection consisted of an unstructured interview, applied to 21 volunteer students of the Teacher Training Degree in Primary Education, belonging to the Faculty of Education of the María Zambrano Campus in Segovia (Spain). **Results:** It was observed that participation in the educational experience was a positive experience for the students and favored the classroom environment, stimulating active participation in the classes and contributing to a higher attendance to the subject throughout the academic year of those students who participated in the interview. In addition, the dedication of the teacher was positively highlighted. **Conclusion:** The educational proposal was well received by the students and had a positive impact on the classroom climate and on the development of the teaching-learning process.

Key words: Education; University course; communication; affectivity; teaching

## 1. INTRODUCCIÓN

El profesor del siglo XXI debe hacer frente a grandes desafíos, y su rol inevitablemente va mucho más lejos que dominar y transmitir un

conocimiento, porque el docente debe ser un agente de transformación social (Marín-Suelves et al., 2021; Torrego, 2023). Por lo tanto, los profesores deben acompañar a sus estudiantes, motivarlos, servirles de inspiración y promover una formación integral donde se refuercen los valores democráticos y la convivencia social. Según Hiroko (2019), es necesario que, desde la formación del profesorado, no solo se inculquen saberes, sino que se adopten enfoques transversales que preparen al futuro profesor para un mundo cambiante y donde deberá adaptarse a las situaciones emergentes, siendo esencial el aprendizaje continuo, la reflexión sobre su enseñanza y la innovación.

En la actualidad, las sociedades de todo el mundo experimentan continuos cambios, y uno de los grandes requerimientos a la educación es potenciar una formación integral del alumno. En este sentido, García-Vila et al. (2022) plantean que los centros educativos no solo se deben ocupar de lo académico, sino también de la dimensión emocional, donde hay que asumir el desafío de enseñar a pensar, pero también a sentir. Para abordar este reto, Parra (2019) señala que educar emocionalmente conlleva ir más allá de conseguir el aprendizaje de un concepto; supone reconocer al educando, acercarse y escucharse mutuamente y saber qué emociona a los estudiantes. Por lo tanto, educar y aprender desde la emoción promueve que todos formen parte de las relaciones que nos vinculan en la convivencia, la cual se da en un espacio emocional.

En el contexto escolar, las emociones estimulan la acción e influyen en el nivel de logro de los alumnos en todos los niveles educativos. Según Anzelin et al. (2020), agregar el componente emocional en la didáctica de enseñanza de los profesores influirá en el desarrollo de aprendizajes efectivos dentro del aula. Por consiguiente, si un docente es consciente de las emociones que despierta su asignatura o su forma de enseñar, podrá evitar ciertas dificultades y limitaciones para que el proceso de aprendizaje de sus estudiantes sea más efectivo. Otro autor, Verdugo-Coronel (2021), también destaca que las

emociones impactan de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y son vitales en el ámbito educativo. Además, amplía sus alcances, ya que destaca que una educación emocional permite al estudiante mejorar sus habilidades para interactuar entre sí, solucionar conflictos, gestionar emociones intensas (ansiedad, estrés, depresión, entre otras) e incluso favorecer que disminuya la violencia en las aulas y aumente el rendimiento escolar.

Por otra parte, hay que señalar que la figura de los profesores tiende a visualizarse, casi involuntariamente por el alumnado, como un modelo imitable, y los educandos buscan identificarse con el docente (Delgado-Benavides et al., 2021; Torrego, 2023). Por este motivo, los profesores deben poseer una adecuada competencia emocional, ya que su hacer pedagógico va a influir de forma positiva o negativa en los estudiantes y en el clima del aula. Según Ávila (2019), un docente que es emocionalmente competente tendrá mayor bienestar y desarrollará una enseñanza más asertiva.

Continuando con el punto anterior, Bisquerra y García (2018) señalan que el desarrollo adecuado de una educación emocional debe partir con la formación de la competencia emocional en el profesorado; así se alcanzarán efectos positivos en los alumnos. Por consiguiente, si los propios profesores no han desarrollado o no han tenido un trabajo emocional previamente, será difícil que fomenten el desarrollo emocional en sus estudiantes. Pese a esto, la formación de los docentes en la competencia emocional no figura en los planes de estudio de la formación inicial docente ni en los másteres de secundaria de las universidades. Esto también lo ratifican Extremera et al. (2020), quienes destacan que, a pesar de que la competencia emocional está indicada como una necesidad por los profesores en general y por los profesores en formación inicial, en España no hay programas sistemáticos orientados a mejorar las habilidades emocionales del profesorado en formación. Este aspecto es señalado como el primer paso que se debería dar.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL DE LA INICIATIVA

Durante la ejecución de la docencia asignada en la universidad, en una de las tantas asignaturas que se imparten en el Grado de Educación Primaria, equivalente a dos horas de clase a la semana para cada grupo de estudiantes (había dos grupos), pude comprobar lo difícil que era establecer cierta cercanía con los estudiantes más allá de la que se construye en el desarrollo de la sesión de una clase. También, pude observar que ni los demás profesores (o por lo menos la mayoría de ellos), pero tampoco los estudiantes, estaban muy interesados en conocerse fuera del plano de sus respectivos roles y del momento puntual del desarrollo de las clases, con la excepción de alguna tutoría puntual en caso de que algún alumno la solicitase por dificultades horarias para asistir a dichas clases o por problemas ligados a la entrega de trabajos. Debo admitir que yo también terminé replicando los comportamientos que veía a mi alrededor; pensé que en la universidad las relaciones eran más indirectas y que el plano afectivo se podía prestar a malentendidos.

El contexto anterior tuvo sentido para mí hasta que un acontecimiento sucedido con un exestudiante marcó un punto de inflexión. Recuerdo haberle impartido clases el semestre antes del verano y enterarme de su repentino fallecimiento indudablemente me sorprendió y afligió. En la Facultad de Educación, se invitó a los docentes, compañeros y a sus padres a un pequeño acto en su memoria y, aunque formalmente en ningún momento se expuso la causa de su deceso, informalmente sus compañeros de clase (alguno que le conocía de su tiempo en el instituto) me comentaron que su compañero fallecido acarreaba algunos problemas personales, que al parecer lo llevaron a una situación muy compleja. En todo momento, se evitó la palabra suicidio,

pero era lo que se leyó entre líneas. Ese día busqué entre mis archivos los trabajos que guardaba de este estudiante y eran tareas que estaban bien hechas y que en su momento calificué con notas altas y felicitaciones.

El fallecimiento de este alumno me afectó bastante por su juventud, por la causa y me sentí mal al no haber detectado nada cuando fui su profesor. Este hecho tan concreto me remeció el esquema de que mi implicación como docente no debía ni podía moverse solo en el terreno intelectual. Recuerdo aquella tarde en casa, no sabría exponer exactamente lo que sentía, pero me vi atravesado por dilemas profundos que de alguna manera me invitaron a reflexionar sobre la vida, sobre las dificultades que de algún modo atravesamos, lo complicado que nos resulta pedir ayuda en ocasiones, las dolencias mentales que cada vez afectan a más personas e incluso la escasez de comunicación que se extrapola a tantos ámbitos de la cotidianidad. Estas cuestiones que me atravesaron a nivel personal, también me invitaron a conectarlas con mi ámbito profesional.

Las instituciones educativas en todos los niveles no deben limitarse exclusivamente a la transmisión de conocimientos ni considerar al estudiante simplemente como alguien en busca de información. Este enfoque reduciría y limitaría nuestra importancia a la entrega de contenidos, los cuales hoy en día pueden ser accesibles de maneras más dinámicas y entretenidas que simplemente escuchando a un profesor hablar en un aula. Como educadores, nuestra labor debe alinearse con el desarrollo integral de los estudiantes, abordando aspectos transversales. Es crucial comprender que cada estudiante lleva consigo dos mochilas. En la mochila visible, llevan sus útiles escolares, como lápices, cuadernos y libros. La otra mochila, invisible pero igualmente significativa, contiene su experiencia vital: su vida familiar, el entorno del que provienen, las personas con las que interactúan, sus intereses, metas, problemas que les aquejan, etc. Reconocer ambas mochilas implica entender que cada aspecto influye y que nada debe ser pasado por alto o ignorado.

De todo lo anterior y de las reflexiones internas que menciono en los apartados pasados, surgió la motivación para generar la propuesta que expondré en este texto.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La génesis de la iniciativa docente brota de la aceptación consciente de las incertidumbres que escapan a nuestra previsión y que están más allá de nuestro control. Sin embargo, en el ámbito de la influencia docente que se tenía a disposición, se tomó la decisión de brindar a los estudiantes a los que se impartía clases un espacio al que pudieran acudir en momentos de dificultad, incertidumbre o para compartir sus experiencias positivas. Este enfoque se sustentaba en la necesidad de comprender a los estudiantes y sus realidades.

Continuando con la idea anterior, se concibió la planificación de una invitación voluntaria para cada uno de los alumnos inscritos en la asignatura correspondiente, instándolos a participar en conversaciones. La ejecución de esta iniciativa educativa se extendió a lo largo de todo el semestre en el que se impartían las clases, integrándose de manera armoniosa con las demás responsabilidades propias de un profesor universitario.

El objetivo fundamental de esta propuesta pedagógica no solo era abordar el contenido académico de la asignatura, sino también establecer un canal de comunicación más allá de las fronteras convencionales del aula. Se aspiraba a construir un ambiente propicio para que los estudiantes compartieran sus inquietudes, dudas o, también, sus alegrías y logros. Esta aproximación se fundamentaba en el principio de reconocer la individualidad de cada estudiante y comprender que sus experiencias y circunstancias personales influyen en su proceso de aprendizaje.

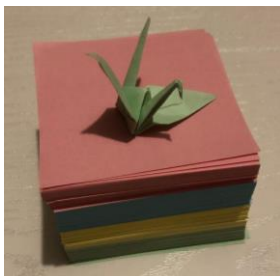
La iniciativa se materializó en la creación de un espacio para escuchar activamente a los estudiantes, donde la conversación fluía impulsada por un ambiente distendido, conseguido a través de la realización de juegos (ver apartado de descripción de los juegos) y construyendo un entorno en el que los estudiantes se sintieran vistos y respaldados por su profesor. Además, en caso de detectar alguna situación alarmante se contaba con el contacto del servicio de orientación psicológica de la universidad. De esta manera, la iniciativa docente no solo enriqueció la conexión entre el profesor y los estudiantes, sino que también contribuyó a un ambiente que ofrecía posibilidades a situaciones complejas que pudieran estar atravesando algunos estudiantes.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS

Se proponían tres atractivas alternativas de juegos para que los estudiantes seleccionaran su preferido para jugar durante el desarrollo de la entrevista no estructurada. Su propósito era favorecer un ambiente alegre y más relajado durante la conversación.

**Figura 1**

*Construcción de Origami*



**Figura 2**

*Tablero Solitario*



**Figura 3**

*Tablero Cuatro en raya*





La primera alternativa consistía en la construcción de un Origami (ver Figura 1). A partir de un simple cuadrado de papel, el participante se sumergiría en la delicadeza de la papiroflexia, replicando los pasos hábilmente ejecutados por el profesor para dar forma a una grulla. El cierre del juego llevaba consigo un intercambio simbólico: el estudiante se llevaba la grulla creada por el profesor, mientras que el profesor conservaba la del estudiante, estableciendo así un vínculo tangible y creativo entre ambos.

La segunda opción proponía el desafío del Solitario (ver Figura 2), invitando a la colaboración entre el estudiante y el profesor para superar al tablero. Este juego requería la aplicación estratégica de movimientos para asegurar que, al final de la partida, solo quedará una pieza en juego, siguiendo un proceso de eliminación de fichas similar al juego de las damas. La dinámica colaborativa no solo evaluaba la habilidad individual, sino que también la capacidad de trabajar en equipo.

La tercera alternativa, el tablero de Cuatro en raya (ver Figura 3), fue el juego preferido entre los entrevistados. Este juego desencadenaba una divertida competencia entre los jugadores, que se identificaban con un color específico de ficha (blanca o negra). La tarea consistía en colocar alternadamente esferas en las columnas del tablero con el objetivo de formar una línea de cuatro esferas del mismo color, ya fuera en posición horizontal, vertical o diagonal, mientras el otro jugador intentaba impedirlo y conseguirlo antes. Este juego impulsaba la estrategia y el pensamiento táctico por parte de los participantes.

En síntesis, las tres opciones de juegos proporcionaban una paleta diversa de dinámicas, que se centraban en distintas habilidades y actitudes, pero cuya función principal era favorecer un ambiente más distendido, rebajar las tensiones del entrevistados y favorecer al desarrollo de una conversación amena.

## 5. OBJETIVOS

A partir de la configuración de la propuesta, se planteó una iniciativa docente con los siguientes objetivos:

- Dialogar con los estudiantes para establecer una relación más estrecha y conocerlos mejor.
- Detectar fortalezas, oportunidades, dificultades y amenazas a las que se enfrentan los estudiantes a los que se les impartía docencia.
- Brindar un espacio concreto al que recurrir en busca de ayuda.
- Detectar y derivar al estudiantado que necesitase de una orientación psicológica con el servicio ofrecido por la universidad en este ámbito.

## 6. PARADIGMA

Un paradigma, en el ámbito científico, se presenta como un marco de pensamiento colectivo que facilita la exploración y la interpretación de la realidad. Según Finol y Vera (2020), es una forma de pensamiento compartida por la comunidad científica que sirve como guía para comprender y abordar un proceso. Por lo tanto, la elección de un paradigma no es una mera formalidad, sino un paso crucial que impacta significativamente en todas las fases del proceso investigativo.

En el caso particular de esta experiencia educativa, se optó por el paradigma cualitativo interpretativo, que implica el compromiso con la comprensión enriquecedora de las realidades sociales, permitiendo explorar a fondo las percepciones, opiniones y significados que los individuos atribuyen a sus experiencias.

## 7. ENFOQUE

El enfoque epistémico establece las creencias fundamentales sobre la naturaleza del conocimiento y cómo se puede obtener. En esta propuesta

educativa, se siguen las indicaciones del enfoque introspectivo-vivencial expuesto por Finol y Vera (2020), donde prima la decisión consciente de sumergirse en la experiencia subjetiva de los participantes. Este enfoque reconoce la importancia de la introspección y la vivencia personal como fuentes válidas de conocimiento. Por consiguiente, adoptar este enfoque supone comprender fenómenos desde el interior, explorando las percepciones, emociones y experiencias individuales de los sujetos.

En relación con la experiencia educativa desarrollada esta se enfocó en la riqueza y complejidad de la vida subjetiva. En este sentido, Finol y Vera (2020) señalan que lo anterior se traduce en una comprensión más profunda de cómo las personas dan significado a sus propias vivencias y como la introspección resulta una herramienta válida para acceder a dimensiones internas de la cognición y la emoción, transformando la subjetividad como un elemento de construcción de conocimiento.

## 8. PARTICIPANTES

Los participantes en esta iniciativa son estudiantes del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia. En la asignatura impartida y, a la cual estaba vinculada la iniciativa, se encontraban matriculados un total de 84 estudiantes, distribuidos en dos grupos con dos horas de clase a la semana, respectivamente. La convocatoria para participar en la conversación recibió respuestas positivas por parte de 21 alumnos, lo que equivale al 25% de la clase. Estos estudiantes asistieron de forma voluntaria a la universidad exclusivamente para participar en la actividad.

La elección del día para llevar a cabo la actividad fue un viernes, considerado el único día de la semana en el que tanto los alumnos como el profesor no tenían clases programadas. Esta decisión estratégica buscaba minimizar las interrupciones en las responsabilidades y compromisos

individuales de los participantes. Así, al fijar la actividad en un día donde la agenda académica estaba libre, se garantizaba la disponibilidad de tiempo y la plena atención de los estudiantes, así como del profesor.

La comparecencia de los participantes demostró el compromiso y el interés de los estudiantes, ya que optaron por dedicar su tiempo libre a esta actividad específica. La respuesta positiva y la asistencia voluntaria de un cuarto de la clase sugiere un grado significativo de motivación y contribuyó a un ambiente propicio para el intercambio y la reflexión en el desarrollo de las conversaciones.

## 9. INSTRUMENTO

El instrumento que se aplicó se detalla a continuación:

**-Entrevista no estructurada o libre** (Lázaro, 2021), la que se caracterizó por su carácter conversacional y no restrictiva. Esta técnica permitió que los participantes guiaran el diálogo a través de sus respuestas. El entrevistador intervendría estratégicamente para fomentar la profundización en ciertos aspectos o para evitar divagaciones excesivas.

La entrevista se diseñó con una estrategia que facilitó la navegación por tres niveles de aproximación a los sujetos: nivel general, nivel intermedio y nivel personal. Siempre se tuvo en cuenta la comodidad del entrevistado como clave de referencia en este proceso. Además, se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes, promoviendo un entorno seguro y de confianza.

Es relevante señalar que las entrevistas tuvieron una duración promedio de 15-18 minutos, buscando una eficiencia en la recolección de datos sin comprometer la calidad de la interacción. Para establecer un ambiente propicio durante la conversación, se implementó un juego elegido por el participante al inicio de la entrevista (los cuales se detallaron en el apartado de descripción de

los juegos). Este elemento adicional no solo buscaba generar un clima ameno, sino que también ofrecía a los participantes la oportunidad de iniciar la interacción de una manera que les resultara cómoda y atractiva.

Finalmente, la aplicación de la entrevista no estructurada permitió obtener datos de manera más orgánica y enriquecedora. La combinación de esta técnica con estrategias específicas de guía para facilitar el tránsito de un dialogo más superficial a aspectos más íntimos, contribuyeron a una conversación fluida y a la profundidad de las respuestas obtenidas de los participantes.

## 10. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

**-Sistematización de experiencias.** El análisis se realizó mediante un proceso de recuperación e interpretación de la experiencia educativa desarrollada, implicando una reflexión crítica y evaluativa de la misma.

Según Mera (2019) esta técnica se concibe como una propuesta pedagógica fundamental para estructurar, teorizar y redirigir las prácticas educativas. Esta modalidad de sistematización busca recuperar experiencias sociales, reconstruir identidades que sirvan como referentes para las prácticas, promover el empoderamiento y establecer conexiones éticas entre el conocimiento y la vivencia. Por su parte en el ámbito educativo es esencial considerar un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas, ya que de esta manera se podrá contribuir a la mejora continua de las prácticas educativas, enriqueciéndolas y cualificándolas.

## 11. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 11.1. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El desarrollo de la iniciativa docente se estructuró en cinco momentos clave, cada uno diseñado para fomentar la comunicación, reducir la ansiedad

y promover un ambiente de confianza. A continuación, se detallarán y explorarán en profundidad cada uno de estos momentos:

### ***Primer momento: Invitación semanal***

En esta fase, cada semana se enviaba una invitación por correo electrónico a diez estudiantes seleccionados de acuerdo con el orden de la lista de asistencia. Esta invitación, cuya asistencia era voluntaria, ofrecía la oportunidad de participar en una conversación, dejando a cada destinatario la decisión de asistir o no. Aquellos que respondieron afirmativamente recibieron un segundo mensaje con los detalles específicos, como la fecha, hora y ubicación donde se realizaría la conversación. Estos encuentros se llevaban a cabo los viernes por la mañana, brindando un espacio dedicado para el diálogo e intercambio con los estudiantes. A continuación, se expone el formato de la invitación enviada por correo electrónico:

Estimados estudiantes:

Siguiendo lo señalado en la clase 1, ustedes están dentro de los diez invitados a nuestra ronda de entrevistas (recuerde que solo es una conversación), la cual se realizará el día viernes xx/xx en el despacho xxx (Fase II). En este primer correo, usted debe elegir si: asiste o no asiste. Si escoge la primera opción le indicaré la hora.

Recuerde que esto es de carácter voluntario y queda en su mano la elección. Espero su respuesta.

Nota: recuerde que es importante que elija una de las alternativas.

Atte profesor Guillermo Campos Cancino

### ***Segundo momento: Espacio de atención personalizado***

Para el día programado, se destinaba un lugar de atención exclusivo, garantizando que el estudiante no fuera interrumpido por el ingreso de otras

personas durante el desarrollo de la conversación. Sin desmedir de lo anterior, se decidió conscientemente que la puerta de la sala de atención nunca estuviera cerrada del todo para evitar un aislamiento total del exterior (y de esta manera impedir cualquier malentendido). Una vez con el estudiante, la conversación se iniciaba explicando o preguntando al alumno si intuía los motivos por los que se le había invitado y cuáles creía que podrían ser los objetivos de la reunión. Este enfoque proporcionaba un ambiente acogedor, promoviendo la apertura y favoreciendo una primera participación del estudiante en el diálogo.

### ***Tercer momento: Juegos para reforzar e impulsar un ambiente relajado***

En tercer lugar, con el objetivo de crear un entorno más relajado para la conversación, se presentaban tres juegos al invitado (los cuales fueron expuestos en el apartado de descripción de los juegos), permitiéndole elegir al estudiante su preferido. Dependiendo de la elección, se le proporcionaban las instrucciones del juego, acordando que la conversación se desarrollaría durante la ejecución del juego. Este enfoque fue significativamente efectivo para reducir la ansiedad y la tensión del estudiante. Además, la duración de la reunión, originalmente programada para 15-18 minutos, se ajustaba según el desarrollo del juego. Esta flexibilidad garantizaba que, si la conversación fluía y se extendía un poco más, no se interrumpiría abruptamente, permitiendo un diálogo más orgánico y cómodo.

### ***Cuarto momento: Profundización gradual de la conversación***

El grado de profundidad de la conversación era definido por el estudiante, pero para fomentar la fluidez en el diálogo alumno-profesor, se implementó una estrategia cuidadosamente diseñada. Esta estrategia tenía como objetivo llevar la conversación desde un nivel general a uno intermedio

y, finalmente, llegar a uno más personal. Para esto, previamente se podían tener planificadas algunas preguntas en caso de que la conversación se estancara, pero el énfasis estaba en estimular la comunicación natural y evitar que esta se transformara en un cuestionario. A continuación, se presentan los tres niveles de preguntas, su explicación y algunos ejemplos:

a) Preguntas de nivel general: consideraban interrogantes más amplias y abiertas que buscaban obtener información general sobre el sujeto sin profundizar en detalles específicos. Eran alternativas para comenzar el diálogo. Ejemplos: ¿Cómo está viviendo la experiencia universitaria? ¿Cómo percibe el ambiente estudiantil en el campus? ¿Por qué eligió la carrera? ¿Qué tal le fue el semestre anterior? ¿Qué asignaturas le gustan más y menos hasta el momento? ¿Se ha propuesto alguna meta para este curso académico? ¿Qué expectativa tiene sobre la asignatura que le imparto?

b) Preguntas de nivel intermedio: abordaban consultas sobre aspectos más específicos y contextualizados, explorando aspectos intermedios entre lo general y lo personal. Se buscaba obtener información más detallada sobre el estudiante, como su origen, entorno de vida o actividades cotidianas, sin adentrarse en aspectos muy personales. Ejemplos: ¿De qué ciudad o región eres originario/a? ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad para relajarte? ¿Con quién vives actualmente durante tus estudios universitarios? ¿Tienes familiares o amigos que hayan estudiado en esta universidad o hayan hecho ya la carrera? ¿Cómo estás viendo el desarrollo de la asignatura que estoy impartiendo?

c) Preguntas de nivel personal: exploraban aspectos más íntimos y subjetivos del entrevistado, como sentimientos, gustos, expectativas y desafíos personales, fomentando respuestas más reflexivas y reveladoras sobre su



identidad y bienestar emocional. Ejemplos: ¿Cómo se encuentra actualmente? ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? ¿Qué valores personales son los más importantes para usted? ¿Cómo te visualizas en el futuro, a nivel personal y profesional? ¿Hay algo en lo que te sientas especialmente orgulloso/a de ti mismo/a? ¿Cómo lidias con el estrés o la presión académica? ¿Cuáles son los mayores desafíos que has enfrentado a nivel personal durante el tiempo que llevas en la universidad? ¿Qué opinas sobre el desarrollo de esta actividad y cómo te has sentido participando de ella?

En resumen, la estrategia de ir avanzando de temas más superficiales a espacios más íntimos contribuyó a un ambiente más cómodo y a un intercambio más genuino. En este sentido, el tránsito de un nivel de pregunta a otro se hacía con sensibilidad, siempre respetando la comodidad del estudiante y adoptando una postura asertiva para fomentar un diálogo auténtico y enriquecedor.

### ***Quinto momento: Cierre de la reunión***

La conversación concluía al finalizar el juego o al acercarse la hora de la siguiente cita programada. Al llegar el fin de la reunión, se le agradecía al estudiante por su participación y se ofrecía la posibilidad de agendar futuras conversaciones si así lo deseaban. Además, en caso de que se identificaran situaciones que requerían orientación adicional, se proporcionaba el contacto del servicio de apoyo psicológico de la universidad.

Antes de que el estudiante se retirara de la sala de la reunión, como un gesto final de agradecimiento, se le ofrecía la opción de tomar un caramelo de un bol de dulces. Este pequeño detalle buscaba cerrar la interacción de manera positiva y reforzar la sensación de gratitud por la participación del estudiante en la iniciativa. En conjunto, estos cinco momentos conformaron la ejecución de la iniciativa docente, la cual puso de relieve la comunicación dentro de la

comunidad universitaria y generó un espacio que promovía el bienestar de los estudiantes.

## 11.2. PRINCIPALES RESULTADOS

La iniciativa docente aportó mayor riqueza al desarrollo de las clases, cumpliendo el desafío expuesto por García-Vila et al. (2022) de abordar desde el aula las cuestiones académicas y los aspectos emocionales. En este sentido, la iniciativa resultó ser una experiencia enriquecedora para la totalidad de los estudiantes participantes (21 entrevistados).

A partir de las conversaciones desarrolladas, se pudieron identificar la exposición de cinco temas principales:

(1) Desarrollo de pasatiempos, como: pasar tiempo con las amistades, realizar algún tipo de deporte, desarrollar habilidades artísticas y/o crear vídeos de tutoriales.

(2) Acontecimientos que los han marcado, como: divorcio de los padres, cambios de ciudad, tener padres autoritarios, estar lejos de la familia y/o realizar alguna formación previa.

(3) Manifestación de expectativas ligadas a la experiencia universitaria, la asignatura impartida, sobre la acción docente y/o sobre su propia actuación como alumno/a.

(4) Problemáticas personales, como: compatibilizar trabajo y estudio, dificultades para hablar en público, conflictos familiares, padecimiento de ansiedad y/o enfermedad de un familiar cercano.

(5) Manifestación de compromisos, como: entregar todos los trabajos de la asignatura, asistir a las clases, participación activa, no conversar durante las clases y/o ser puntuales a la hora de ingreso.

Todos los aspectos anteriores permitieron conocer mejor a los estudiantes a quienes se les impartía docencia y, por consiguiente, la labor

docente no solo se limitó al desarrollo del contenido de la asignatura, sino que también se creó un espacio propicio para abordar distintos aspectos emocionales con los estudiantes.

En el terreno educativo, se reflejó lo expuesto por Anzelin et al. (2020), quien resalta que la construcción de una relación más estrecha con los estudiantes impacta favorablemente en el desarrollo de las clases y en el entorno del aula. En relación con esto, el docente observó un clima positivo durante el desarrollo de las clases, donde los estudiantes estaban más atentos y motivados. En un segundo aspecto, el profesor también visualizó que los estudiantes que participaron en las conversaciones aumentaron su participación en las clases y tuvieron menos faltas de asistencia a la asignatura durante el curso académico.

Por último, hay que destacar la aportación de un ejemplo concreto para el alumnado, donde se evidenció el compromiso docente o, como indicaban Delgado-Benavides et al. (2021); y Torrego (2023), un modelo a imitar. De este modo y por medio de esta iniciativa, se resaltó la importancia del diálogo en las relaciones humanas, la ampliación del rol docente y se establecieron relaciones con contenidos de la asignatura que se impartía de una manera directa y personalizada. También, los estudiantes valoraron positivamente la implicación docente. En la última sesión de clase, algunos de los alumnos presentes manifestaron verbalmente su agradecimiento por el interés que se demostró durante el curso y por el planteamiento de clases diferentes. Otros estudiantes manifestaron lo anterior por escrito. Veamos lo que indicaron:

“(…) Guille, se necesitan más profesores como tú, con vocación y con ganas de que sus alumnos aprendan. A mí me has marcado y no se me olvidará nunca tu asignatura y tus formas de dar las clases. Un abrazo muy fuerte y mucha suerte en el futuro” (Alumno de Magisterio).

“(…) Con este mensaje no pretendo hacerte la pelota (por eso te lo mando cuando las notas ya están puestas), pretendo agradecerte el trabajo que

has hecho. Es raro que a un profesor se le digan las cosas buenas, pero las clases contigo han sido excelentes. (...) Por favor, nunca pierdas esa ilusión por enseñar. Aunque los alumnos no te lo digan, de verdad que salvas carreras con eso. (...) Un saludo y espero tener más clases contigo” (Alumna de Magisterio).

## 12. METAREFLEXIÓN DOCENTE

Hace años, en el acto público de defensa de mi tesis de grado, uno de los miembros del tribunal me preguntó: "¿Qué clase de profesor quieres ser cuando te incorpores a un centro educativo?" En ese momento le respondí que me volviera a preguntar dentro de unos años y que le contestaría no solo con lo que quería ser, sino también con las cosas que había hecho.

El acontecimiento anterior ocurrió en el año 2015 y hoy, a ocho años de ese momento, me he acordado de ese diálogo que quedó pendiente. En relación con esto, el contexto de esta propuesta educativa y su ejecución vienen a dar testimonio de la relevancia de la entrega y el compromiso docente. En el instante en que me transformé en educador, asumí que afrontaría los desafíos de mi profesión e intentaría ser un aporte para todos mis estudiantes. En resumen, quería que, cuando ellos me miraran, vieran a alguien que se preocupaba por lo que les pasaba, que les enseñaba con cariño y talento, que se alegraba cuando les iba bien y que estaba dispuesto a ayudarlos en los momentos de dificultades. Quería ser un modelo de referencia para mis estudiantes (en este caso son profesores en formación). Freire (2004) afirmó lo siguiente:

Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertido a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper (p.45).

El día en que el proceso de la ronda de entrevistas acabó. A nivel personal, me gustaría compartir que las sensaciones y las emociones que sentí después de conversar con cada estudiante fueron muy positivas e intensas. En este sentido, el desarrollo de la iniciativa también ha sido una experiencia enriquecedora para mi rol de profesor, porque me ayudó a conocer a los alumnos, a cultivar mi propia competencia emocional, a empatizar con el dolor ajeno, las ilusiones y las expectativas de otros. También, los estudiantes manifestaron su valoración positiva de mi esfuerzo por crear un espacio para saber un poco más sobre ellos y lo agradecieron.

Al terminar todo el proceso, me quedó en el cuerpo esa sensación de gratificación, de que hiciste algo bueno, que siempre se puede hacer algo diferente, que prestaste ayuda a alguien que lo necesitaba, que fuiste un profesor que no ha pasado inadvertido y que dejaste una huella favorable en la vida de alguien, así como en ti también han quedado huellas.

#### ALCANCES

Los alcances de la respectiva experiencia docente tienen como marco de referencia los objetivos establecidos, los cuales determinaron el desarrollo de la iniciativa. Por lo tanto, es crucial destacar que la propuesta se centró en promover un diálogo cercano con los estudiantes con el propósito de establecer relaciones más estrechas y comprender sus necesidades de manera integral. En este sentido, la interacción estudiante-profesor fue relevante para la identificación de las fortalezas, oportunidades, dificultades y amenazas que enfrentaban los alumnos a los que se les impartía docencia. De esta manera, se ofreció un espacio de apoyo al que los estudiantes podían recurrir en busca de ayuda. Además de favorecer el desarrollo de una enseñanza más eficaz y asertiva.

En un segundo punto, resulta necesario destacar que la sistematización de esta experiencia permitió, a través de su análisis, recuperar los aprendizajes obtenidos de una propuesta pedagógica desarrollada con éxito y con beneficios para los participantes que intervinieron en ella. En este sentido, puede servir para facilitar el encuentro y debate entre educadores de distintos lugares.

En un tercer punto, esta iniciativa docente pretende ser un aporte para poner de relevancia el diálogo, el desarrollo de la competencia emocional en docentes y estudiantes, los beneficios de una interacción positiva entre profesor y alumnos, las repercusiones que pueden tener acciones docentes, que son transversales a cualquier área. Además, se contribuyó con un ejemplo concreto para un mundo actual, donde la debilidad de los aspectos antes nombrados está desencadenando el estallido de conflictos y sociedades cada vez más polarizadas y abocadas a la falta de entendimiento y acuerdos.

Finalmente, socializar los resultados obtenidos mediante el desarrollo de esta propuesta pedagógica sirven de motivación para educadores e investigadores que vean en la sistematización de esta experiencia una manera de recuperar y poner en valor las acciones prácticas y los saberes que se puedan extraer de ellas.

#### LIMITACIONES

Las limitaciones del desarrollo de la iniciativa docente, en primer lugar, se vieron influidas por la necesidad de intentar involucrar a más estudiantes que participaran y se vieran beneficiados por ella. En este sentido, se pudo publicitar más la iniciativa durante las clases o establecer una invitación más directa a los alumnos además del correo electrónico, ya que algunos estudiantes no lo consultaban con regularidad.

Un segundo aspecto a considerar sería incorporar más información sobre las valoraciones de los estudiantes sobre la propuesta docente. Se puede añadir una pequeña ficha de observaciones que sea desarrollada por el estudiante participante, siendo una manera de recibir un feedback que complemente al verbal y de donde se pueda generar un registro textual que aporte más información al análisis y evaluación de la experiencia.

En un tercer aspecto, un desafío que hubiera sido interesante abordar sería el de generar lazos de colaboración con otros docentes para que hubiese más gente involucrada y que incluso pudiesen replicar esta experiencia con sus propios educandos, aportando otros puntos de vista a la reflexión al comparar la iniciativa desarrollada con otros cursos y por otros docentes.

Para concluir este apartado, resulta relevante indicar que los resultados emanados de esta propuesta pedagógica, así como las conclusiones que se extraen de ellos, proceden de una muestra no probabilística y no forma parte de los principios de este estudio establecer generalizaciones.

## CONCLUSIONES

A partir de la base de la iniciativa educativa desarrollada, la sistematización de su ejecución, los principales resultados y la metareflexión docente, se extraen algunas conclusiones que se presentan en el siguiente apartado:

1.- Abordar la dimensión emocional de los alumnos es importante. Este enfoque no solo enriqueció el desarrollo de las clases, sino que también cultivó una conexión más profunda entre los estudiantes y el profesor. La construcción de relaciones más estrechas se tradujo en un clima de aula positivo, fomentando la participación activa durante las clases y mejorando la asistencia a la asignatura. Este hallazgo subraya la relevancia de reconocer y atender las emociones de los alumnos como un componente integral del proceso educativo.

2.- El espacio creado a través de las entrevistas informales fue un aspecto clave, ya que no solo permitió conocer más a fondo a los estudiantes, sino que también resaltó la importancia del diálogo en las relaciones humanas. Este énfasis en el diálogo se reveló como un recurso educativo valioso, especialmente para estos estudiantes que se están formando como futuros maestros. La experiencia demostró que el diálogo no solo es esencial en las interacciones estudiantiles, sino que también desempeña un papel crucial en el quehacer profesional de los docentes.

3.- La iniciativa no solo benefició a los estudiantes, sino que también resultó ser una experiencia enriquecedora y gratificante para el profesor que la llevó a cabo. Esto se traduce en un ejemplo concreto de implicación y compromiso docente, destacando la importancia de ir más allá de las metodologías tradicionales para involucrarse de manera significativa en la vida y el desarrollo de los estudiantes.

4.- La sistematización de la iniciativa reveló que incluso acciones aparentemente simples, como la creación de espacios para la conversación, pueden generar impactos significativos. En este contexto, la implementación y desarrollo de la propuesta docente surge de un esfuerzo personal, impulsado por un compromiso íntimo y motivación intrínseca. Sin embargo, un desafío crucial para las instituciones educativas radica en promover e incentivar en el profesorado la realización de propuestas similares a la descrita en este artículo desde una perspectiva institucional. Estimular la participación y reconocer el valor de estas iniciativas a través de incentivos institucionales podría catalizar un cambio generalizado en la forma en que se abordan las dinámicas educativas, fomentando un enfoque más integral y centrado en el estudiante.

Por último, a pesar de los logros, la iniciativa educativa enfrenta desafíos importantes. Uno de ellos es la necesidad de incentivar la participación de más estudiantes, ampliando así el alcance y la influencia de la propuesta pedagógica. Además, exponerla a otros docentes podría permitir que esta



práctica sea replicada en diferentes aulas, multiplicando su impacto positivo. Para cerrar este apartado, es esencial resaltar la urgencia de impulsar el desarrollo de la competencia emocional tanto en los futuros docentes como en aquellos que ya están en ejercicio. Este enfoque fortalecerá la capacidad de los educadores para comprender y abordar las necesidades emocionales de los estudiantes, creando un entorno educativo más saludable y afectivo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 13-28.
- Delgado-Benavides, J., y Henríquez-Coronel, M. (2021). Importancia del autocontrol docente frente al rol profesional. *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 6(4), 153-172.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., y Peláez-Fernández, M. A. (2020). Programa “CRECIENDO” (creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201-210. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Finol, M., y Vera, J. I. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo: Revista Científica*, 3(1), 1-24.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- García-Vila, E., Sepúlveda-Ruiz, M., y Mayorga-Fernández, M. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en

- Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista complutense de educación*, 33(1), 119-130.
- Hiroko, G. (2019). Formación de profesores ante los retos del siglo XXI. *Relingüística aplicada*, (25), 1-10.
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. análisis de contenido. En J. M. Tejedor (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en el entorno sanitario y sociosanitario* (pp. 65-83). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://digital.casalini.it/9788490444245>
- Marín-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M., Vidal-Esteve, M., y San Martín-Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99-108.
- Parra, S. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias Imágenes*, 18(2), 285-294. <https://doi.org/10.14483/16579089.14532>
- Torrego, L. (Ed.). (2023). *Manual de acción para la inclusión: un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Verdugo-Coronel, C. (2021). Educación emocional para un aprendizaje significativo. *Dominio de las Ciencias*. 7(4), 1054-1063. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2465>