



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Caracterización de los Vínculos Educativos entre Maestras y Maestros Titulares y Maestras en
Formación

Presentado por:

Dahyan Zharick Jiménez Aldana

Paula Alexandra López Tinjacá

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., octubre 2024

Caracterización de los Vínculos Educativos entre Maestras y Maestros Titulares y Maestras en
Formación

Presentado por:

Dahyan Zharick Jiménez Aldana

Paula Alexandra López Tinjacá

Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Infantil

Tutora Del Trabajo De Grado:

Ana Carmenza Romero Peña

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., octubre 2024

Tabla de Contenido

Introducción	8
1. Camino Hacia la Formulación del Problema de Investigación	10
1.1 Rastreo de Antecedentes en el Contexto del Problema de Investigación.....	10
1.1.1 Trabajos Relacionados con los Vínculos entre Profesores y Estudiantes	11
1.1.2 Trabajos Relacionados con el Vínculo en Educación Superior	16
1.1.3 Principales Hallazgos en el Rastreo de Antecedentes	18
1.2 Planteamiento del Problema de Investigación	19
1.3 Objetivos de investigación	22
1.4 Contextualización de la Institución	23
1.5 Justificación.....	27
2. Marco Teórico	30
2.1 Vínculo	30
2.2 Vínculo Pedagógico y Vínculo Educativo.....	32
2.2.1 Vínculo Educativo y Comunicación Asertiva	35
2.3 Vínculo Educativo y Aprendizaje Colaborativo	40
3. Metodología de la Investigación	43
3.1 Modalidad y Enfoque de Investigación.....	43
3.2 Diseño de la investigación.....	43
3.3 Fases de la Investigación.....	44
3.3.1 Primera Fase: Construcción del Problema de Investigación y Marco Teórico.....	44
3.3.2 Segunda Fase: Recolección de la Información.....	45
3.3.3 Tercera Fase: Análisis de la Información y Conclusiones	45
3.4 Participantes	45
3.5 Técnica de recolección de la información.....	46
4. Análisis de la Información.....	47
4.1 Aprendizaje Colaborativo.....	47
4.2 El Apoyo y La Retroalimentación.....	53
4.3 Ambiente Escolar	57
4.4 Experiencia Formativa	58
4.5 Comunicación.....	63
5. Conclusiones	70
6. Referencias	75
Anexos.....	83
Anexo 1. Matriz Rastreo de Antecedentes	83
Anexo 2. Formato Entrevista Semiestructurada Maestras y Maestros Titulares.....	97
Anexo 3. Formato Entrevista Semiestructurada Maestras y Maestros en Formación	98
Anexo 4. Consentimiento Informado	99

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Dios, por ser la luz que ha guiado mi camino en cada paso de este arduo proceso. Su amor y sabiduría han sido mi fortaleza en los momentos de duda y dificultad.

A la Universidad Pedagógica Nacional, gracias por abrirme las puertas para convertirme en docente, por darme la oportunidad de estudiar y pertenecer a la universidad pública, educadora de educadores, y por formarme como licenciada en educación infantil.

A nuestra tutora Ana, mi más profundo agradecimiento por tu acompañamiento y guía. Has sido más que una tutora; te has convertido en parte fundamental de este proceso, alguien que realmente se ha comprometido.

Al colegio Liceo Hermano Miguel La Salle, gracias por hacerme partícipe de su comunidad, por su apoyo y compromiso con la formación de futuros docentes en educación infantil, y por involucrarme en cada proceso, haciéndome sentir parte de la familia Lasallista. A todas las maestras de la tercera división, gracias por abrirme las puertas en sus clases y por ayudarme en mi formación como docente. Su generosidad al compartir sus aprendizajes ha sido invaluable.

A mi familia, quienes han sido mi pilar y mi mayor fuente de apoyo a lo largo de este proceso. Su amor incondicional, comprensión y aliento han sido fundamentales en cada paso de mi camino académico que han sido un pilar primordial en mi vida.

A mi gran amor y compañero de vida, quien ha estado a mi lado en cada etapa de este viaje. que ha sido un apoyo esencial; gracias por creer en mí, por ayudarme a planear cada clase y por colaborar en mis recursos. Tu amor me ha demostrado que todo es posible y que todo esfuerzo tiene su recompensa.

Finalmente, a mi compañera de trabajo de grado, Pau, por tu apoyo y colaboración que han sido cruciales en este proceso. A lo largo de nuestra trayectoria juntas, hemos compartido no solo conocimientos, sino también momentos de desafío y superación que han fortalecido nuestra amistad y compromiso con la Educación Infantil.

A todos ustedes, les dedico este logro con todo mi corazón, porque sin su apoyo y amor, nada de esto habría sido posible. ¡Por un futuro lleno de sueños cumplidos!

Dahyan Zharick Jiménez Aldana

En primer lugar, agradecerle a Dios y a la vida por permitirme llegar a este punto de mi formación. Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme sus puertas y mostrarme el profundo valor de la Educación Infantil y de la lucha colectiva, que ha sido la esencia de mi formación como maestras en esta noble disciplina.

Agradezco también al colegio Liceo Hermano Miguel La Salle, por brindarnos la oportunidad de llevar a cabo esta investigación con su equipo docente, abriéndonos las puertas de su institución de manera tan cálida y generosa. Mi gratitud también la extiendo a las maestras y maestros titulares que han participado en la elaboración de esta monografía. Su tiempo, dedicación, experiencia y disposición para compartir sus vivencias han enriquecido nuestro camino y me han inspirado profundamente en el quehacer de la labor docente, gracias por ser fuente de inspiración.

Asimismo, quiero agradecerle a nuestra tutora, la profesora Ana Carmenza Romero Peña. Su dedicación, orientación y apoyo a lo largo de este proceso han hecho de este recorrido una experiencia amena y llena de aprendizajes. Gracias por creer en nosotras y en nuestras ideas, por mostrarnos el camino con su sabiduría y amor. Por sembrar en nosotras la confianza y enseñarnos que siempre es mejor avanzar un día a la vez.

Mis agradecimientos se extienden a mis padres, hermanas, familiares y mi compañero de vida Sebastián, por cultivar en mí el amor y la dedicación en cada cosa que hago en mi vida, gracias por creer en mí y en mis ideas, por impulsarme a seguir adelante cada vez que quise dejar este proceso en pausa. Les agradezco de corazón por todo el amor que me brindan siempre.

Por último, quiero agradecer a mi amiga y compañera de trabajo de grado Zharick Jiménez, con quien curse toda mi carrera y elabore toda esta investigación educativa. Gracias por enseñarme tantas cosas en la labor docente, por ser mi compañera de universidad y mi amiga de anécdotas. De aquí en adelante será un orgullo para mí, llamarte colega.

A todos ustedes mi eterno agradecimiento.

Paula Alexandra López Tinjacá

Dedicatorias

Quiero dedicar este gran logro a mis padres, quienes han sido la brújula que guía mi camino. Su amor incondicional, apoyo constante y enseñanzas han sido los cimientos sobre los que construyo mis sueños. Cada sacrificio que han hecho y cada palabra de aliento que me han brindado han forjado en mí los valores que me impulsan a ser una mejor persona y a luchar por alcanzar grandes cosas en la vida.

A mi querida familia, cada uno de ustedes ha sido una parte esencial de mi vida, brindándome apoyo y alegría en cada paso de mi camino. Su amor incondicional y los momentos compartidos han hecho que cada experiencia sea más significativa. Gracias por estar siempre presente, por celebrar mis logros.

A mi mami, sé que tu sueño de estudiar y convertirte en licenciada en educación infantil fue una luz que brilló intensamente en tu corazón, un sueño que, por diversas circunstancias, no pudo alcanzar. Sin embargo, quiero que sepas que cada paso que he dado en este camino ha sido inspirado por tu sacrificio, tu dedicación y tu amor incondicional. Hoy, al lograr lo que tú siempre quisiste, siento que de alguna manera estamos cumpliendo ese sueño juntas. Eres la razón por la que luché y perseveré, y esta victoria y título es tan tuyo como mío, es un homenaje a tu lucha y a tu amor incondicional. Gracias por ser mi mayor apoyo y mi ejemplo para seguir.

A mi hermana, recuerda que eres una persona increíble, llena de talento y potencial. A lo largo de mi camino, he aprendido que los sueños se pueden lograr con esfuerzo y dedicación, y tú tienes todo lo necesario para alcanzar los tuyos. No importa cuán difíciles puedan parecer las cosas, nunca olvides que siempre estaré aquí para apoyarte. Cree en ti misma como tu familia cree en ti.

A Juan, mi compañero de vida, has sido mi compañero incondicional, mi apoyo constante y mi mayor fuente de inspiración. Tu amor y confianza en mí me han dado la fuerza necesaria para afrontar cada desafío y seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles. Gracias por estar a mi lado, por creer en mis sueños y por celebrar cada logro como si fuera tuyo. Esta dedicación es un reflejo de lo agradecida que estoy por tenerte a mi lado. Juntos, seguimos construyendo un futuro lleno de amor y posibilidades.

Finalmente, a todas aquellas infancias, quiero dedicar estas palabras a cada uno de ustedes, que representan la esencia de la curiosidad, la alegría y la imaginación. Ustedes son el futuro, llenos de sueños y potencial, y cada paso que den es un ladrillo en la construcción de un mundo mejor. Nunca dejen de soñar ni de explorar. Cada día es una nueva oportunidad para aprender, crecer y descubrir. Recuerden que siempre hay alguien que cree en ustedes y que sus voces son importantes.

Dahyan Zharick Jiménez Aldana

Dedico este trabajo de grado a mis padres, quienes, con su amor incondicional, han sido mis faros en cada paso de mi vida. Gracias por enseñarme a luchar por mis sueños y a cultivar la perseverancia y la constancia en cada una de mis metas. A ustedes les debo todo lo que soy hasta ahora y les prometo que este no será el único logro que alcanzaremos juntos. Los amo inmensamente.

A mi hermana Camila, por estar presente en todos los momentos de mi vida, siendo, más que una hermana, mi mejor amiga. Quien me ha demostrado el verdadero valor de la dedicación y el esfuerzo en cada rincón de su existencia. En ella he encontrado inspiración y un ejemplo a seguir, y por ello le agradezco de corazón.

A mi pequeña hermana Gabriela, por llegar a cambiar mi vida, por darme tantas alegrías y ser mi motor diario para querer salir adelante, a ti Gabriela, te agradezco por brindarme tantas experiencias significativas y amorosas para mi vida. Espero que esa linda sonrisa me acompañe por muchos años más para que sigamos triunfando juntas mi pequeña.

A mi abuelo José Cristóbal, quien con su amor infinito me ha mostrado el verdadero significado del cariño y la dedicación. Gracias por ser un ejemplo de vida, por tu sabiduría y por estar siempre a mi lado en los momentos más importantes. Te agradezco profundamente por enseñarme que todo es posible cuando el corazón está lleno de amor y gratitud.

A mi familia, que siempre ha estado a mi lado, brindándome su apoyo incondicional y siendo ese faro excepcional que ilumina mi camino. Su amor y aliento me han proporcionado una felicidad invaluable; a ustedes, les agradezco de todo corazón.

A cada una de las personas que me acompañaron en este recorrido, gracias por creer en mí y en mi potencial. Sin sus palabras de apoyo y su confianza, este logro no habría sido posible. Estoy infinitamente agradecida por su presencia en mi vida.

Para finalizar, dedico este trabajo de grado a las futuras maestras en formación, con la esperanza de que comprendan la inmensa importancia de su labor en el aula. Que nunca dejen de creer en el poder transformador de la educación, el cual es un pilar esencial en el crecimiento humano y social. Que a pesar de los desafíos que puedan enfrentar en este camino, se animen a mantener la fe en sí mismas y en su capacidad de marcar la diferencia. Cada esfuerzo, cada gesto de amor y cada momento de dedicación cuentan; su influencia perdurará más allá de las aulas.

Paula Alexandra López Tinjacá

Introducción

El proceso formativo de los futuros maestros y maestras es un trayecto profundamente humano, donde las relaciones que se establecen con los maestros y maestras titulares en la práctica pedagógica desempeñan un papel fundamental. A lo largo de las prácticas pedagógicas, estos vínculos educativos no solo facilitan la adquisición de habilidades profesionales, sino que también permiten el desarrollo personal de las maestras en formación, quienes se ven influenciadas por la experiencia, guía y apoyo de sus mentores.

El presente ejercicio de carácter investigativo se llevó a cabo bajo la modalidad de monografía, desde la cual se abordan las características del vínculo educativo entre las maestras y maestros titulares de la tercera división del Colegio Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI) y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema de investigación, el cual emerge del rastreo de antecedentes y de la delimitación de la problemática a estudiar. Desde esta base, se formula la pregunta de investigación que guía el desarrollo del estudio, seguida del objetivo general y los objetivos específicos, que permiten abordar el problema de manera detallada.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, explorando las principales teorías que explican el vínculo educativo entre maestros y maestras titulares y en formación. Este marco considera diversas perspectivas sobre los conceptos de vínculo, vínculo pedagógico y vínculo educativo, subrayando su importancia en los procesos formativos. Se destacan las teorías de autores como Vygotsky, quien propone el concepto de la zona de desarrollo próximo, y de otros autores que aportan reflexiones sobre la comunicación asertiva y el aprendizaje colaborativo como elementos cruciales en el vínculo educativo.

En el tercer capítulo se detalla el enfoque investigativo, el diseño de la investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para abordar la pregunta de investigación. A lo largo del capítulo, se describen las fases del proceso de investigación, que incluyen la revisión de literatura y la realización de entrevistas semiestructuradas a maestras y maestros titulares y en formación. Estas entrevistas permitieron explorar aspectos esenciales como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la retroalimentación y el ambiente escolar.

Finalmente, en los últimos capítulos se encuentran los análisis de los resultados de las entrevistas y las conclusiones de la investigación, los cuales dan respuesta a la pregunta y a los objetivos propuestos. Estos resultados destacan la importancia de los vínculos educativos en la formación de maestros y maestras, evidenciando que no solo se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que son elementos centrales en el proceso formativo de los futuros educadores.

1. Camino Hacia la Formulación del Problema de Investigación

1.1 Rastreo de Antecedentes en el Contexto del Problema de Investigación

El rastreo de antecedentes de nuestro trabajo de grado se realizó con la intención de recopilar y analizar investigaciones previas sobre los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación. Inicialmente, el rastreo se realizó en 20 repositorios de universidades nacionales con programas de educación y áreas afines. Entre instituciones revisadas se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Antonio Nariño, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de los Andes, la Universidad Libre, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Minuto de Dios, la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad El Bosque, la Universidad La Gran Colombia, la Fundación Universitaria del Área Andina, la Universidad del Tolima, la Universidad de La Sabana, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad de Manizales.

Del mismo modo, se revisaron 12 repositorios de universidades de América Latina, entre estas instituciones se incluyen la Universidad de la República en Uruguay, la Universidad Austral, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y el Instituto de Altos Estudios Sociales en Argentina; la Universidad de Chile, la Universidad Nacional Hermilio Valdizán y la Escuela Normal de Tecámac en Chile; la Escuela Normal de Tecacá y la Universidad Pedagógica Nacional en México; la Universidad de Cuenca y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en Ecuador, y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

La búsqueda se llevó a cabo utilizando las siguientes palabras clave vínculo, vínculo educativo, vínculo pedagógico, maestras, maestras en formación, maestras titulares, niños y niñas. Como

resultado de esta búsqueda, se identificaron seis trabajos de grado a nivel de pregrado y cuatro investigaciones de posgrado, que incluyeron especializaciones y maestrías.

A nivel nacional, se encontraron cinco trabajos de grado, cuatro de pregrado correspondientes a programas de Sociología, Psicología, Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Básica Primaria, y un trabajo de posgrado en el marco de una Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. A nivel internacional, se recopilaron cinco trabajos de grado. De estos, dos corresponden al nivel de pregrado en Psicología y Psicología educativa. Los tres restantes pertenecen a estudios de posgrado, que incluyen una Especialización en Psicología, una Maestría en Psicoanálisis y Educación, y una Maestría en Psicología y Educación.

Posteriormente, los documentos fueron organizados en una matriz de análisis (Anexo 1). Esta matriz incluyó el año publicación del trabajo, el tipo de documento, el país, la universidad, el título, los autores, el resumen, las categorías del marco teórico, la metodología, las conclusiones y el DOI o el enlace web. A partir de esta organización, se presenta una síntesis de los hallazgos obtenidos, con el propósito de tener una visión estructurada sobre los enfoques teóricos, metodológicos y las conclusiones de investigaciones previas. Esta revisión resultó fundamental para contribuir a la delimitación precisa del problema de investigación.

1.1.1 Trabajos Relacionados con los Vínculos entre Profesores y Estudiantes

En relación con esta temática, se identificó el trabajo de grado de Castro (2019) titulado *Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad*, en el cual exploró la relación entre las interacciones educativas y el compromiso académico de los estudiantes universitarios. La investigación se centró en identificar los elementos que influyen en dicho compromiso, con el objetivo de analizar cómo las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en una universidad privada argentina afectan el desarrollo del compromiso académico. Para llevar a cabo

la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo, empleando técnicas como grupos focales, cuestionarios y triangulación intrametodológica. Estas técnicas permitieron abordar el fenómeno de estudio desde diferentes perspectivas, enriqueciendo así la comprensión de los datos recopilados.

La autora concluyó que el profesor tiene un papel fundamental en la labor educativa, y que establecer un vínculo afectivo es vital para su desempeño. Además, resaltó la importancia del acompañamiento del profesor como elemento central del compromiso académico, destacando que este acompañamiento debe basarse en la humanidad del docente, más allá de su rol específico Castro (2019).

En esta misma línea, se encontró el trabajo de grado titulado *La gestión emocional y la resiliencia, un aporte al fortalecimiento del vínculo afectivo de los niños de la Fundación Casa de la Madre y el Niño*, realizado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre. Este tuvo por objetivo examinar el impacto de una Propuesta Pedagógica, centrada en la gestión emocional y la resiliencia, en el fortalecimiento del vínculo afectivo en un grupo de niños de la Fundación Casa de la Madre y el Niño (Torres, 2019).

Este estudio reveló en detalle, la estrecha relación entre la gestión emocional y la resiliencia, como elementos fundamentales, para el fortalecimiento y el desarrollo del vínculo afectivo en la infancia. Con la implementación de la Propuesta Pedagógica, se observaron cambios significativos en los niños, quienes mostraron mayor expresividad y emplearon un lenguaje más afectuoso, que les permitió un mayor acercamiento entre ellos, así como, entre ellos y la maestra. Esto evidenció la existencia de vínculos emocionales y afectivos sólidos, promoviendo una convivencia mejorada y una gestión más efectiva de los conflictos (Torres, 2019).

Asimismo, se identificó el trabajo de grado de Ospina (2020) titulado *Lo que escapa a la pedagogía: reflexiones en torno a la práctica docente universitaria más allá del aula*, presentado

para optar al título de Sociólogo en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Esta investigación se enfocó en analizar el papel de las emociones y los vínculos afectivos en la relación docente-estudiante dentro del contexto universitario. El análisis se realizó a partir de una perspectiva interdisciplinaria, integrando principios de la sociología, la educación, la psicología y la antropología, además de apoyarse en documentos oficiales que delinear el Proyecto Educativo de la PUJ.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo y analizó dos fuentes de datos relevantes en la vida universitaria de la PUJ: el Programa Carta al Maestro y la Consejería Académica. Entre las conclusiones, el autor destacó que es posible identificar la presencia de vínculos emocionales en el contexto de la PUJ. Estos vínculos reflejan la existencia de docentes que van más allá de la relación académica tradicional y establecen interacciones más cercanas con sus estudiantes dentro del ámbito universitario. Ospina (2020) observó que la formación de estos vínculos surge de una concepción diferente de la relación entre docentes y estudiantes, que se aleja de la racionalidad impersonal predominante. Este tipo de relación contrasta con las tendencias de instrumentalización y comercialización que han caracterizado la educación superior en las últimas décadas (Ospina, 2020).

Otro de los estudios que examina el vínculo educativo entre docentes y estudiantes adolescentes, es el titulado *Perspectiva sobre el vínculo educativo en tutores de adolescentes de una institución privada de Lima*, realizado para obtener el título de Psicóloga. Esta investigación surgió de la necesidad de entender cómo se construye y desarrolla dicha relación en el ámbito educativo, reconociendo su impacto en el proceso de aprendizaje de los adolescentes. El objetivo principal fue describir, desde la perspectiva de los tutores, la relación educativa que se establece entre estos y los adolescentes bajo su guía.

Para alcanzar este objetivo, se exploraron las percepciones y experiencias de los tutores en torno a este vínculo, destacando cuatro ejes conceptuales fundamentales para el análisis: el deseo de cuidar, la capacidad de influir en la formación, el ser percibido como modelo y las características propias del vínculo tutor-tutorado. Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, mediante entrevistas semiestructuradas que indagaron sobre estos temas, permitiendo a los tutores reflexionar sobre el rol afectivo y formativo que desempeñan en el proceso educativo (Del Risco, 2021).

Los resultados indicaron que los tutores perciben el vínculo educativo como cercano, afectuoso y productivo, resaltando la importancia del acompañamiento integral en el aprendizaje de los adolescentes. Asimismo, destacaron que la cercanía generacional facilita una relación de aprendizaje bidireccional, en la que tanto tutores como estudiantes se benefician de la interacción y el intercambio mutuo. Asimismo, el estudio demostró que el vínculo educativo no solo favorece el aprendizaje, sino que también refuerza la conexión emocional entre los involucrados, lo que contribuye a un proceso formativo más profundo y significativo (Del Risco, 2021).

Por su parte, el trabajo de grado titulado *Representaciones de algunos estudiantes extra-edad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que les enseñan*, realizado por Mejía (2021), para optar al título de Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquía, tuvo como objetivo entender las percepciones que ciertos estudiantes mayores de edad tienen acerca de su relación con los profesores y su conexión con el conocimiento, dentro del entorno de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada como herramienta para generar conversaciones profundas con los estudiantes. Los resultados mostraron una estrecha relación entre el vínculo que los estudiantes establecen con sus profesores y su conexión con el conocimiento. En este sentido, la mejora en dicha relación fue influenciada por la

habilidad de los maestros para implementar prácticas pedagógicas que priorizaran la valoración individual de cada estudiante, así como el uso de estrategias de enseñanza adaptadas a los diversos ritmos y formas de aprendizaje (Mejía, 2021).

Por su parte, el trabajo de grado titulado *Representaciones de algunos estudiantes extra-edad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que les enseñan*, realizado por Mejía (2021), para optar al título de Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquía, tuvo como objetivo entender las percepciones que ciertos estudiantes mayores de edad tienen acerca de su relación con los profesores y su conexión con el conocimiento, dentro del entorno de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada como herramienta para generar conversaciones profundas con los estudiantes. Los resultados mostraron una estrecha relación entre el vínculo que los estudiantes establecen con sus profesores y su conexión con el conocimiento. En este sentido, la mejora en dicha relación fue influenciada por la habilidad de los maestros para implementar prácticas pedagógicas que priorizaran la valoración individual de cada estudiante, así como el uso de estrategias de enseñanza adaptadas a los diversos ritmos y formas de aprendizaje (Mejía, 2021).

Por último, Ramírez (2021) llevó a cabo el trabajo de grado titulado *Vínculos afectivos en niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares sustitutos del municipio de Sevilla Valle*, para obtener el título de Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño. El objetivo de esta investigación fue conocer los vínculos y tipos de vínculos afectivos que establecen los niños, adolescentes y madres sustitutas dentro de los hogares sustitutos en Sevilla Valle.

La autora abordó el concepto de vínculo desde la teoría del Apego de John Bowlby, quien sostiene que los seres humanos están predispuestos a formar vínculos afectivos con sus cuidadores durante la infancia, lo que influye en su desarrollo emocional y social, proporcionando seguridad

y adaptación al entorno. La teoría de Bowlby fue clave para entender la naturaleza de los vínculos afectivos que los niños y adolescentes formaron con sus cuidadores sustitutos en los hogares de acogida (Ramírez, 2021).

En cuanto a la metodología, la investigación tuvo un enfoque descriptivo, bajo una perspectiva cualitativa y desde un criterio epistemológico basado en la fenomenología, lo que permitió profundizar en la comprensión de las experiencias humanas. La información se obtuvo desde la perspectiva de los participantes, en su ambiente natural y considerando su contexto. El principal instrumento utilizado para recolectar los datos fue la entrevista a profundidad (Ramírez, 2021).

Este trabajo concluyó que los vínculos afectivos establecidos entre los niños y adolescentes de los hogares sustitutos en Sevilla Valle y sus madres sustitutas fueron mayormente de carácter seguro. Esto sugiere que los cuidadores lograron satisfacer de manera efectiva las necesidades emocionales y psicológicas de los niños y adolescentes, proporcionándoles un sentido de seguridad y pertenencia (Ramírez, 2021). El vínculo seguro se caracterizó por la empatía, el disfrute de la compañía, la expresión afectiva, la comunicación emocional y la confianza mutua entre los niños, adolescentes y sus madres sustitutas. Estos hallazgos indican que las cuidadoras ofrecieron un entorno de apoyo y enriquecimiento que favoreció el desarrollo emocional positivo (Ramírez, 2021).

1.1.2 Trabajos Relacionados con el Vínculo en Educación Superior

En relación con esta cuestión, se halló el trabajo de grado titulado *Exploración del Vínculo Afectivo entre Tutor y Tutorado: Un Estudio en el Contexto Universitario*, realizado por López (2018) para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa. Este estudio se centró en analizar y comprender el vínculo afectivo que se establece entre tutor y tutorado en el entorno universitario, con el objetivo de identificar los factores que influyen en esta relación interpersonal

y destacar la importancia de dicho vínculo en el proceso de tutoría académica. Para lograr los objetivos, la investigación adoptó una metodología cuantitativa, mediante la elaboración de un cuestionario que examinó aspectos como la percepción de los estudiantes sobre la tutoría, la duración de la relación tutor-tutorado y las posibles áreas de mejora en el servicio de tutoría.

En las conclusiones de la investigación se destacó la importancia del vínculo afectivo entre tutor y tutorado en el ámbito universitario. Se afirmó que una relación interpersonal sólida y empática contribuye significativamente al éxito académico y al bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, se identificaron áreas de mejora en los programas de tutoría, resaltando la necesidad de fomentar una mayor comunicación y cercanía entre tutores y tutorados (López, 2018).

Igualmente, se identificó el trabajo de grado para optar al título de Magister en Psicología y Educación, titulado *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo*. Este estudio tuvo como objetivo analizar las dinámicas relacionadas con el vínculo educativo en estudiantes de primer semestre de los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP). La investigación tuvo un enfoque cualitativo y un diseño exploratorio descriptivo, recopilando datos a través de entrevistas grupales e individuales, observaciones participantes y análisis documental (Aguete, 2018).

Las conclusiones de este estudio destacaron la importancia de los vínculos educativos, las trayectorias formativas y la participación de los estudiantes en los CECAP. Asimismo, se enfatizó en la necesidad de seguir investigando para mejorar la continuidad educativa y laboral en los sectores vulnerables, además de implementar estrategias que impulsen el desarrollo integral de los jóvenes. El fortalecimiento del vínculo entre educadores y estudiantes fue señalado como un aspecto central, junto con la reflexión crítica y la autocrítica, esenciales para generar respuestas más efectivas en el ámbito educativo, favoreciendo así una relación más sólida entre docentes y estudiantes (Aguete, 2018).

Por último, se halló el trabajo de Tubay (2020), titulado *Exploración de la relación entre la Docencia Contemporánea y el Vínculo Educativo en Adolescentes Universitarios: Un Enfoque Psicoanalítico*, presentado para optar por el título de Magíster en Psicoanálisis y Educación. Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo e incluyó técnicas como la observación, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido, para recopilar y analizar la información.

En sus conclusiones, el autor sostiene que el proceso educativo con adolescentes universitarios, en el contexto de la globalización, ha transformado las dinámicas de la docencia. El docente contemporáneo, más allá de transmitir conocimientos, debe comprometerse en un constante proceso de aprender y desaprender, asumiendo una responsabilidad ampliada. En este marco, el vínculo educativo se concibe como un lazo social, un espacio de encuentro entre individuos en el que se aborda a los estudiantes de manera única y personalizada. Este enfoque reconoce y responde a las necesidades específicas de cada estudiante, integradas en procesos de transformación que facilitan el aprendizaje. Asimismo, cuestiona las formas estandarizadas de enseñanza, que limitan la capacidad del docente para forjar un vínculo social esencial para comprender las particularidades de cada adolescente universitario (Tubay, 2020).

1.1.3 Principales Hallazgos en el Rastreo de Antecedentes

La búsqueda y análisis de antecedentes permitió identificar las disciplinas más cercanas al estudio de los vínculos educativos, con un énfasis particular en los campos de la Psicología y la Sociología. Estas profesiones, se han preocupado por el estudio de las interacciones humanas en los contextos educativos. No obstante, surge una pregunta relevante a partir de esta revisión ¿Por qué, como educadoras infantiles, no investigamos más sobre estos vínculos, los cuales nos conciernen directamente en nuestro quehacer profesional?

Para las y los educadores infantiles, las relaciones interpersonales, el vínculo educativo y la comunicación constituyen pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre la responsabilidad de contribuir al avance del conocimiento en estas áreas. Participar activamente en la investigación de estas temáticas no solo profundiza nuestra comprensión de las dinámicas educativas, sino que también fortalece nuestra capacidad para crear entornos de aprendizaje más efectivos y enriquecedores.

De otro lado, el análisis de la información recolectada permitió organizar los antecedentes investigativos en dos ejes. El primero, *Trabajos Relacionados con los Vínculos entre Profesores y Estudiantes*, se centró en la naturaleza de la relación educativa, destacando la influencia de los maestros en el desarrollo de los estudiantes y el impacto que estos vínculos tienen en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de niños y niñas. El segundo, *Trabajos Relacionados con el Vínculo en Educación Superior*, agrupó investigaciones enfocadas en el contexto universitario, examinando la relación entre profesores y estudiantes en este nivel, considerando como factores clave la autonomía estudiantil, las interacciones específicas de este entorno y los desafíos que enfrentan los estudiantes y profesores en la educación superior en contextos contemporáneos.

El análisis de estos estudios expone elementos centrales sobre la importancia de las relaciones interpersonales en los entornos educativos, tanto en la educación básica como en la superior. Las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes son fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Estos estudios sugieren que una pedagogía centrada en el afecto y en la creación de un ambiente de apoyo puede generar entornos de aprendizaje más efectivos y enriquecedores, beneficiando tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes.

1.2 Planteamiento del Problema de Investigación

Para comprender los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación, es fundamental considerar diversos aportes teóricos que iluminan esta compleja

dinámica. La Teoría del Vínculo de Pichón (1980a) destaca la relevancia de las relaciones interpersonales en el proceso educativo, resaltando cómo estas influyen en la identidad profesional y en el desarrollo de las competencias pedagógicas.

En el ámbito de la educación, es esencial reconocer la formación de vínculos, entendidos como las relaciones interpersonales que se establecen entre los individuos y cómo estas relaciones afectan la percepción de sí mismos y de los demás (Pichón, 1980a). Partiendo de esta premisa, se hace énfasis en la relación entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación, puesto que, las maestras en formación están en constante observación y retroalimentación por parte de las maestras y maestros titulares. Las prácticas pedagógicas desempeñan un rol fundamental en el desarrollo profesional de las maestras en formación, dado que generan un entorno de interrelación que fortalece la experiencia formativa.

En el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), se identificó que las maestras y maestros titulares de la tercera división representan una población clave para el estudio de estos vínculos educativos. La interacción entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación es crucial para el proceso de formación profesional, destacándose aspectos como la comunicación asertiva, la escucha y la participación constante, que permiten a las maestras en formación aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad. Como señala Stramiello (2008), el educador impacta directamente en la motivación de sus estudiantes, lo que contribuye a fortalecer sus habilidades. Además, el docente asume el rol de promotor, actuando como dinamizador de la participación estudiantil, fomentando el intercambio de sentimientos, experiencias e ideas entre los estudiantes.

A lo largo de nuestra experiencia formativa en las prácticas pedagógicas, iniciadas desde el tercer semestre en jardines y colegios, hemos constatado que, en muchos casos, las maestras y maestros titulares, gracias a su experiencia y conocimientos, constituyen una fuente invaluable de

aprendizaje y guía para las maestras en formación. No obstante, en algunas oportunidades, estos docentes titulares no lograron ser ese apoyo necesario, ya que no se estableció un vínculo educativo que facilitara la retroalimentación en el quehacer pedagógico de las maestras en formación.

De igual forma, las maestras en formación contribuimos con nuevas ideas, teorías pedagógicas y recursos actualizados que pueden enriquecer las prácticas en el aula. Sin embargo, estas relaciones no están exentas de desafíos, dado que factores como la diferencia en la experiencia, la carga de trabajo y las expectativas mutuas pueden afectar la calidad de la interacción y la formación de un vínculo educativo.

Cabe mencionar que, las maestras y maestros titulares, con su experiencia adquirida, pueden ofrecer un valioso recurso de aprendizaje y orientación para las maestras en formación. Pero no en todas las relaciones que se establecen se pueden aportar de manera significativa a la formación de maestros, lo que puede tensionar el ambiente educativo. Empero, la dinámica de esta interacción está influenciada por diversos factores que pueden facilitar o dificultar la creación de vínculos educativos efectivos y productivos.

Además, el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978) ofrece una comprensión profunda de cómo se produce el aprendizaje en colaboración. Vygotsky (1978) postula que el aprendizaje se desarrolla en la ZDP, que es el espacio donde un aprendiz puede realizar tareas con la ayuda y guía de un individuo más capacitado. En este contexto, las maestras y maestros titulares, al proporcionar orientación y retroalimentación, ayuda a las maestras en formación a desarrollar sus habilidades pedagógicas dentro de su ZDP, promoviendo un crecimiento profesional continuo.

El problema central de este trabajo de grado se enfoca en caracterizar los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares de la tercera división del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a partir de

su interacción constante en la práctica pedagógica. Aunque estos vínculos ofrecen múltiples beneficios, también presentan desafíos que pueden afectar la dinámica y efectividad de la relación. Reconocer las características de estos vínculos es crucial para fortalecer la formación de maestras y maestros en educación infantil.

En esta misma línea, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura introduce la idea de que el aprendizaje ocurre en un contexto social a través de la observación y la imitación de modelos (Vielma y Salas, 2000). En el ámbito de la formación docente, las maestras y maestros titulares actúan como un modelo a seguir, cuyo comportamiento, actitudes y prácticas pedagógicas son observados e imitados por las maestras en formación. Esta interacción no solo facilita el aprendizaje pedagógico, también moldea las actitudes profesionales y personales de las futuras maestras. Teniendo en cuenta los elementos planteados en este apartado, trazamos la siguiente pregunta de investigación, la cual orienta la presente monografía ¿Cuáles son las características de los vínculos educativos que se establecen entre las maestras y maestros titulares de la tercera división del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN?

1.3 Objetivos de investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se plantea el siguiente objetivo general:

Describir las características de los vínculos educativos establecidos entre las maestras y maestros titulares de la tercera división del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

Los objetivos específicos de esta investigación se orientan a:

1. Identificar los principales elementos que conforman los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.
2. Examinar las dinámicas de comunicación que se establecen entre las maestras y maestros titulares del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.
3. Describir cómo se establece el trabajo colaborativo entre las maestras y maestros titulares del LHEMI y las maestras en formación de la UPN.
4. Detallar las formas de acompañamiento y retroalimentación que ofrecen las maestras y maestros titulares del LHEMI a las maestras en formación de la UPN.

1.4 Contextualización de la Institución

El Colegio Liceo Hermano Miguel La Salle es una institución privada de carácter religioso. Está ubicado en la localidad de Barrios Unidos de la ciudad de Bogotá, la cual se inserta en un contexto socioeconómico predominante de los estratos 3 y 4, de acuerdo con la clasificación socioeconómica de la ciudad. La localidad de Barrios Unidos es reconocida por su heterogeneidad socioeconómica, albergando una amplia variedad de niveles de ingresos. Esta diversidad se refleja en el perfil de la población estudiantil, que proviene de familias con diferentes condiciones económicas, antecedentes culturales y trayectorias de vida.

Como institución de carácter confesional, el LHEMI orienta su enfoque educativo bajo los principios establecidos en su Proyecto Pedagógico Institucional, integrando la doctrina del Evangelio y los lineamientos de la Pastoral como ejes transversales de su propuesta formativa. La estructura organizativa del LHEMI se fundamenta en una gestión basada en la cohesión y el liderazgo compartido, elementos esenciales para la consolidación de su misión educativa.

Adicionalmente, la institución se compromete con la búsqueda de la excelencia académica y la mejora continua de la calidad educativa, alineando sus prácticas con una gestión educativa eficiente y el fomento de valores éticos y ecológicos, en concordancia con su visión institucional (LHEMI, 2023).

La trayectoria histórica del LHEMI se remonta a 1934, cuando el proyecto educativo de la Institución La Salle, inicialmente denominado Escuela San León, fue bendecido por el Nuncio Apostólico de Colombia y establecido en el sector de Los Alcázares. A lo largo del tiempo, este proyecto se consolidó como un referente en el ámbito educativo, destacándose por su enfoque en la excelencia académica y por su promoción del desarrollo deportivo y social (LHEMI, 2017).

En 1949, bajo las directrices del Hermano Visitador Alfonso Juan, se adquirió un terreno en el barrio San Miguel con el propósito de construir la nueva sede de la Escuela San León. Posteriormente, en 1952, bajo la gestión del Hermano Domingo Jorge, se efectuó el traslado de la escuela a este barrio, lo que marcó el inicio de la consolidación de la institución como la Escuela Hermano Miguel, en honor al Hermano Miguel Febres Cordero, quien dedicó su vida a la educación integral de niños y jóvenes (LHEMI, 2017).

El LHEMI fundamenta su proyecto educativo en valores esenciales para la formación integral de sus estudiantes, los cuales están representados simbólicamente en una estrella que destaca cinco pilares fe, fraternidad, servicio, compromiso y justicia. Estos valores constituyen el eje central de la comunidad educativa y orientan el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes, y las actividades pedagógicas que promueven su desarrollo. Su objetivo es formar individuos reflexivos, justos, críticos y comprometidos con su entorno social, capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad democrática y equitativa, a la vez que comparten los principios del evangelio y los valores que sustentan su formación integral (LHEMI, 2020).

La misión institucional establece que la red de comunidades y escuelas lasallistas tiene como propósito formar integralmente a sus estudiantes, generar conocimiento educativo pertinente, aprender en comunidad, anunciar el evangelio y contribuir a la construcción de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, que promueva el desarrollo humano integral y sustentable (LHEMI, 2017).

La visión proyectada para el año 2024, busca consolidar una comunidad educativa que reflexione, recree y ore, con el objetivo de fortalecer la cohesión social en una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, que favorezca el desarrollo humano integral y sustentable. Asimismo, la institución se propone fortalecer la presencia del evangelio en los entornos educativos, posicionándose como un referente nacional en la formación integral de excelencia y en la transformación de los procesos educativos y sociales (LHEMI, 2017).

La postura pedagógica del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI) se fundamenta en una concepción de la pedagogía como un saber práctico, en constante búsqueda de su sentido y de la intencionalidad detrás de la formación. Más allá de la enseñanza de contenidos disciplinarios, la institución se enfoca en la formación integral de sus estudiantes, enraizada en una ética cristiana que se adapta a los desafíos contemporáneos (LHEMI, 2020).

La pedagogía es entendida como una práctica discursiva que se interroga profundamente sobre la humanidad misma: ¿cuánto de humano hay en un ser humano? y ¿qué es lo que vale la pena aprender y enseñar para evitar la deshumanización? Desde esta perspectiva, el LHEMI no solo forma académicamente, sino que también se dedica a cultivar en sus estudiantes una capacidad de reflexión crítica y una sensibilidad hacia el sufrimiento y la injusticia social. El maestro o la maestra son interpelados no solo como transmisores de conocimientos, sino como facilitadores de una formación que abarca tanto lo académico como lo humano y cristiano (LHEMI, 2020).

En consonancia con esta visión, la pedagogía en el LHEMI se inspira en la Guía de las Escuelas Cristianas, reinterpretada para el contexto actual. La metodología utilizada busca desarrollar las capacidades académicas, la creación de espacios para la conversación y la reflexión, siguiendo el ejemplo de los primeros hermanos de La Salle, quienes se preocupaban tanto por la enseñanza de contenidos como por cultivar una sensibilidad fraterna. Esta práctica pedagógica fomenta un diálogo constante entre lo humano y lo cristiano, reconociendo que la formación integral va más allá de la mera transmisión de conocimientos (LHEMI, 2020).

El enfoque del LHEMI mantiene los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje, pero sin perder de vista la pregunta fundamental ¿qué lugar ocupa la persona que aprende, enseña, sirve y humaniza? Esta preocupación por la dimensión humana de la educación es lo que define la razón de ser de la institución y orienta su compromiso con una formación que trasciende lo disciplinar, buscando siempre la personalización y expansión de su visión educativa en todos los niveles de la comunidad escolar (LHEMI, 2020).

El ambiente educativo del LHEMI se caracteriza por la implementación de principios que fortalecen el liderazgo como una competencia esencial en la formación de los estudiantes. La búsqueda de la excelencia y la calidad educativa se refleja en cada aspecto del proceso formativo, destacándose especialmente la educación pastoral, que, en consonancia con la orientación católica de la institución, sitúa al evangelio en un lugar preponderante dentro del currículo escolar. Además, la comunicación estratégica se erige como otro de los principios esenciales, promoviendo su práctica entre los estudiantes y el cuerpo docente, reconociendo su relevancia para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el logro de los objetivos educativos (LHEMI, 2020).

La población estudiantil del LHEMI está conformada por estudiantes de los grados de transición hasta undécimo. En cuanto a la organización interna, el LHEMI sigue un modelo de

estructura jerárquica, liderado por un rector, apoyado por un equipo directivo conformado por coordinadores académicos y de convivencia, quienes supervisan el cumplimiento de los programas pedagógicos y disciplinarios. Además, cuenta con maestras y maestros titulares para cada nivel educativo, responsables de llevar a cabo el proceso de enseñanza en las distintas áreas del currículo.

La institución se organiza en tres divisiones, la primera comprende los grados de octavo a undécimo, la segunda acoge a los grados de cuarto a séptimo, y la tercera incluye los grados de transición hasta tercero. En esta etapa, los niños y niñas comienzan a estructurar su pensamiento a través de la lógica abstracta y el desarrollo de habilidades concretas como la seriación, la clasificación y la abstracción. Su curiosidad natural y sus cuestionamientos fomentan un proceso reflexivo y analítico sobre su entorno y las situaciones cotidianas. Las maestras y maestros de la tercera división enfrentan un desafío pedagógico y vocacional al acompañar a sus estudiantes en este proceso educativo. Su labor se centra en cultivar la curiosidad, el asombro y la creatividad. Es fundamental que el ejercicio pedagógico en esta división esté mediado por procesos de conceptualización, experimentación, indagación y discusión, fortaleciendo así la construcción del conocimiento y la capacidad reflexiva de los niños y niñas.

1.5 Justificación

La presente investigación tiene como objetivo describir las características de los vínculos educativos establecidos entre las maestras y maestros titulares de la tercera división del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN. Estos vínculos representan un aspecto central en la formación de maestros, dado que inciden en el desarrollo de competencias pedagógicas y en la construcción de la identidad profesional de las futuras educadoras.

En el contexto de las prácticas pedagógicas, la relación entre maestras y maestros titulares y maestras en formación se da como un espacio de mediación pedagógica, facilitando la adquisición de habilidades profesionales y el fortalecimiento del juicio crítico y reflexivo de las futuras maestras.

Al abordar este vínculo educativo desde dimensiones como la comunicación, el trabajo colaborativo, la experiencia formativa, la retroalimentación y el clima institucional, se busca tener una comprensión de las interacciones que se dan en este proceso. La experiencia formativa implica el acompañamiento constante de los titulares para que las maestras en formación puedan reflexionar sobre su práctica pedagógica, reconocer sus fortalezas y trabajar en sus áreas de oportunidad. Asimismo, la retroalimentación, entendida como una herramienta que fomenta el aprendizaje significativo, resulta crucial para guiar a las maestras en formación en la mejora de sus estrategias didácticas y su desempeño en el aula. Por otro lado, el clima institucional establece las condiciones necesarias para que estos vínculos educativos se fortalezcan, ya que un ambiente de respeto, colaboración y apoyo mutuo propicia el desarrollo de relaciones más sólidas y efectivas.

La literatura enfatiza la relevancia de la comunicación en el contexto educativo, no solo como medio de intercambio de saberes, sino como herramienta para la co-construcción de conocimiento y la modelación de prácticas pedagógicas efectivas (Rizo, 2011). El trabajo colaborativo, por su parte, se configura como un mecanismo potenciador de competencias como la planificación didáctica compartida y la gestión eficiente del aula (Uña, 2000).

El rastreo de antecedentes reveló que existen pocos estudios que aborden la caracterización de los vínculos educativos entre maestras titulares y en formación, a pesar de su incidencia en la formación de maestros. La relevancia de este trabajo de grado radica en su aporte a la comprensión de estos vínculos dentro del contexto de la formación docente. Al caracterizar estas relaciones, se

podrán identificar las dinámicas que emergen en la interacción entre maestras y maestros titulares y en formación, lo que contribuirá a enriquecer el proceso formativo de las futuras educadoras.

2. Marco Teórico

2.1 Vínculo

Este término según la Real Academia Española (2024) hace referencia a una unión o atadura de una persona o cosa con otra, termino usado más en un sentido figurado.

Desde una perspectiva filosófica, Pinedo y Yáñez (2017), citando a Nussbaum (2008), se refieren al vínculo desde un enfoque eudemonista, en el cual se valora a las personas, las acciones y las relaciones humanas no solo por su utilidad en la satisfacción individual, como lo propone el utilitarismo, sino por su conexión con uno mismo, con lo personal, los planes y objetivos propios, y con aquello que es esencial para la concepción de una vida plena y significativa.

De manera diversa, desde una perspectiva biológica Maturana (2001) define el vínculo como un conjunto de interacciones recurrentes, cuya existencia depende de la presencia de una emoción que impulse las conductas necesarias para dichas interacciones. Sin esta emoción, no se desarrolla una historia de interacciones continuas, y en su lugar, solo ocurren encuentros esporádicos seguidos de separaciones.

Desde una perspectiva psicosocial, Arango (2003) habla del vínculo como la percepción individual, las interacciones sociales y el contexto cultural que influyen mutuamente en la experiencia humana. Las relaciones personales se moldean, internalizan y cambian a través de la interacción social, estableciendo así una conexión entre los vínculos afectivos y la estructura social.

Vega (2010) aborda el vínculo desde la Teoría del Apego en donde define los patrones de apego en niños mediante la observación de su reacción en situaciones desconocidas, identificando tres tipos: seguro, evitativo y resistente, basados en su comportamiento ante lo inusual o extraño. De igual forma cita a Bowlby quien postula que el apego en aves y mamíferos, incluidos los humanos,

es un proceso innato de desarrollo que implica una tendencia a mantener cercanía con la figura parental para la adaptación y supervivencia. Además, sostiene que el vínculo se manifiesta de manera similar en todos los seres humanos, independientemente de las diferencias culturales. La investigación ha demostrado que, aunque existen variaciones entre culturas, los tres patrones básicos de apego (seguro, evitativo y ambivalente) están presentes en todas ellas.

Al respecto Guerrero (2020), expresa que

En el ámbito interpersonal, el vínculo se refiere a la conexión afectiva o emocional que une a dos individuos, como el vínculo entre padres e hijos, amigos cercanos o parejas románticas. Estos vínculos pueden ser fuertes o débiles según la calidad de la relación y la frecuencia de interacción entre las partes (p.12).

En esta misma línea, Mejía (2008) afirma que los lazos entre las personas dejan una marca duradera, así la relación sea breve. Para el autor un vínculo exige la presencia de dos elementos que interactúan y se influyen mutuamente, “el encuentro entre ellos implica una disposición compartida, donde ambas partes se entrelazan y participan activamente en la formación del vínculo. En resumen, la conexión se establece entre dos individuos que están dispuestos y conscientes de su interacción mutua” (p. 6).

Desde la perspectiva de un médico psiquiatra, el concepto de vínculo para Pichón (1980b) hace referencia a las relaciones interpersonales que se establecen entre los individuos y cómo estas relaciones afectan la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás. Sostiene que los vínculos no son estáticos, sino dinámicos y están en constante evolución, influenciados por factores internos y externos. Es desde allí, donde se nos lleva a comprender que las interacciones no solo moldean las percepciones de nosotros mismos y de los demás, sino que también están sujetas a transformaciones continuas. Esta comprensión nos anima a adoptar una actitud de apertura

y flexibilidad en nuestras relaciones, reconociendo que el crecimiento personal y la evolución de los vínculos son procesos interrelacionados que requieren atención y cuidado constante.

Pichón (1980b) analiza cómo los vínculos se forman y se desarrollan en el contexto de los grupos sociales y las instituciones. Examina cómo las estructuras sociales y culturales influyen en la formación de vínculos y cómo estos a su vez afectan la estructura y el funcionamiento de los grupos. La reflexión sobre cómo los vínculos se forman y desarrollan en el contexto de los grupos sociales y las instituciones, como propone el autor, nos lleva a comprender la interconexión profunda entre lo individual y lo colectivo en la construcción de nuestras relaciones. En este sentido, las interacciones están moldeadas por nuestras experiencias personales y percepciones individuales, y están intrínsecamente ligadas a las estructuras sociales y culturales más amplias en las que nos desenvolvemos.

2.2 Vínculo Pedagógico y Vínculo Educativo

Tal como lo menciona Ibáñez (2011) “el vínculo entre profesores y estudiantes se da como parte de la relación pedagógica entendida como el espacio mediador de la formación de personas, su desarrollo en todas las dimensiones, incluyendo sus potencialidades cognitivas y sociales” (p. 2). Los vínculos en el ámbito educativo son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo integral de las maestras en formación, permitiendo así, crear un ambiente de confianza y seguridad, facilitando su participación.

El vínculo pedagógico se refiere a la relación entre el educador y el educando, donde el profesor asume el rol principal y guía los procesos de enseñanza y aprendizaje, este vínculo se basa en la autoridad del docente y su capacidad para transmitir conocimientos, así como en la confianza y el respeto mutuo entre ambas partes. Las características del vínculo pedagógico incluyen la

planificación y organización de la enseñanza, la motivación del estudiante, la evaluación del progreso y el establecimiento de normas y expectativas claras (Stramiello, 2008).

La calidad del vínculo pedagógico se aborda desde dos perspectivas: la relación socioafectiva y la relación didáctica. En la primera, se enfatiza la importancia de la empatía, la comunicación cálida y el apoyo emocional. Mientras que, la relación didáctica implica una interacción entre el educador y el educando, pero está más centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, los comportamientos esperados son principalmente del educador hacia el educando, puesto que el docente desempeña el papel principal en guiar y facilitar la instrucción. La relación didáctica se establece en gran medida a través del contacto didáctico, que involucra acciones específicas del educador para facilitar el aprendizaje del estudiante (Barcos, 2023).

El vínculo educativo, por su parte, es un concepto más amplio que el vínculo pedagógico, en tanto involucra no solo la relación entre el docente y el estudiante, sino también a todos los actores del proceso educativo: padres, comunidad y otros agentes. Fazio (2013) señala que este vínculo se orienta hacia el desarrollo integral del individuo, abarcando los aspectos académicos, emocionales, sociales y éticos. Las características del vínculo educativo incluyen la colaboración entre todos los participantes, la creación de un ambiente de respeto y confianza, y la atención a las necesidades individuales de cada estudiante.

Este vínculo educativo tiene efectos en la formación de la identidad del estudiante y en la configuración de sus valores, así como en su integración en la sociedad (Robledo, 2004). Desde una perspectiva centrada en la persona, Rogers (2020) destaca la importancia de la congruencia, la empatía y la aceptación incondicional por parte del educador para cultivar un clima de confianza en el aula, lo que refuerza el vínculo educativo y promueve un ambiente de seguridad emocional.

De esta manera, las relaciones establecidas durante la práctica pedagógica entre los maestras y maestros titulares y las maestras en formación juegan un rol central en el proceso formativo. Papahiu y Piña (2004) señalan que las representaciones mutuas entre profesores y alumnos influyen en los intercambios sociales dentro del contexto educativo y en la construcción del conocimiento.

Entendiendo que el vínculo educativo se extiende más allá del aula, Durán (2023), citando a Lave y Wenger, enfatiza en la importancia de aprender en contextos auténticos y significativos, donde los estudiantes aplican sus conocimientos en comunidades de práctica. Esto refuerza la idea de que el vínculo educativo incluye una dimensión social que promueve la inclusión y la equidad en el proceso educativo, reconociendo y valorando la diversidad de experiencias, culturas y perspectivas presentes en el aula.

Finalmente, las metodologías de enseñanza adoptadas por el docente también tienen un efecto sobre el vínculo educativo. Fazio (2013) afirma que los enfoques pedagógicos que fomentan la participación, el diálogo abierto y la retroalimentación constructiva tienden a fortalecer este vínculo, mientras que prácticas autoritarias o unidireccionales pueden obstaculizar la comunicación y el compromiso. Asimismo, la influencia de la cultura y los valores tanto del educador como del estudiante juega un papel relevante en la percepción del aprendizaje y en la disposición del estudiante para participar activamente en el proceso educativo.

La decisión de tomar el vínculo educativo como objeto de estudio, en lugar del vínculo pedagógico, se fundamenta en la amplitud y complejidad que el primero ofrece al abordar la interacción de múltiples actores dentro del entorno educativo. El vínculo pedagógico, aunque crucial, se limita a la relación directa entre el docente y el estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, el vínculo educativo abarca una red más amplia, que involucra a todos los actores de la comunidad académica (maestras y maestros titulares, en formación, las familias, coordinadores, etc.), creando un entramado de interacciones que trascienden el aula. Esta

investigación busca caracterizar estas relaciones multidimensionales, las cuales influyen en los procesos cognitivo-conceptuales, sociales, y éticos de las futuras educadoras.

La interacción entre maestras y maestros titulares y maestras en formación se nutre de la comunicación humana y asertiva, las cuales son fundamentales en el establecimiento de vínculos educativos. Watzlawick (19678) habla de la Teoría de la Escuela de Palo Alto en donde se menciona la teoría de la comunicación humana, subraya que todo acto, ya sea verbal o no verbal, transmite un mensaje, lo que refuerza la importancia de una comunicación clara y constante en este proceso de aprendizaje compartido. La comunicación asertiva, al permitir una expresión honesta y respetuosa de pensamientos y emociones, facilita el intercambio de ideas y experiencias entre los maestras y maestros titulares y las maestras en formación, promoviendo un ambiente de colaboración y confianza mutua.

2.2.1 Vínculo Educativo y Comunicación Asertiva

La comunicación es fundamental para establecer interacciones en el ámbito educativo. Al considerar su importancia, es pertinente vincularla con los principios de la Escuela de Palo Alto, al ser una corriente fundamental en el estudio de la comunicación humana, desarrollada por investigadores que centraron su atención en la interacción social y el proceso comunicativo. Esta teoría ha influido profundamente en diversas disciplinas, como la psicología, la sociología y la educación, proporcionando un marco para entender cómo se construyen los significados en las interacciones humanas (Rizo, 2011).

Uno de los principios de la Escuela de Palo Alto es el axioma que afirma que es imposible no comunicar. Según este enfoque, toda conducta, ya sea verbal o no verbal, posee un valor comunicativo. Como señalan los teóricos de esta escuela, cada acción es un acto comunicativo, ya que en cualquier relación se transmite algún mensaje. Esto implica que incluso el silencio o la inacción comunican algo, subrayando la naturaleza ininterrumpida de la comunicación en nuestras

interacciones humanas. Así, cada gesto, mirada o pausa adquiere significado, lo que convierte a nuestras relaciones en un proceso continuo y complejo de intercambio de mensajes (Rizo, 2011).

Esta perspectiva Teoría de la Comunicación Humana se centra en la pragmática de la comunicación, explorando cómo usamos el lenguaje en situaciones cotidianas. Este enfoque busca entender cómo las personas negocian significados y resuelven conflictos a través de la comunicación. Esto pone de relieve cuán crucial es la comunicación en la construcción de relaciones y en la solución de problemas. Al reconocer que cada interacción es una oportunidad para entendernos mejor, podemos apreciar la profundidad y la riqueza de nuestras conexiones con los demás (Rizo, 2011).

La comunicación humana, caracterizada por su complejidad y su presencia constante en todas las interacciones sociales, es un pilar fundamental en contextos como el educativo. Cada acción, verbal o no verbal, comunica un mensaje, lo que reafirma el principio de que es imposible no comunicar. En este marco, surge la necesidad de herramientas que permitan una expresión más efectiva, como la comunicación asertiva, que se presenta como una habilidad interpersonal esencial que implica expresar pensamientos, sentimientos y creencias de manera honesta, directa y apropiada, sin violar los derechos de los demás. Este tipo de comunicación no solo facilita interacciones más efectivas, sino que también reduce los conflictos interpersonales, promoviendo al mismo tiempo el respeto mutuo y la comprensión (Baño y Dahua, 2023).

En el contexto de las relaciones humanas, la asertividad se ubica entre dos extremos de comportamiento: la agresividad, que implica imponer las propias ideas sin considerar a los demás, y la pasividad, que supone ceder ante los deseos de otros sin expresar las propias necesidades. La comunicación asertiva, en cambio, permite un equilibrio donde se pueden expresar las propias opiniones y sentimientos de manera clara y respetuosa (Bernal et al., 2022).

Según Bernal et al., (2022) la comunicación asertiva permite a las personas defender sus derechos y opiniones sin ser agresivos ni pasivos, logrando así una interacción equilibrada y respetuosa. Esta habilidad es crucial en diversos ámbitos de la vida, desde las relaciones personales hasta los entornos laborales y educativos. En el ámbito educativo, por ejemplo, los docentes que practican la comunicación asertiva pueden establecer un ambiente de confianza y respeto en el aula, facilitando el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo, la asertividad mejora la calidad de las interacciones y contribuye a la creación de un entorno más armonioso y productivo, donde todas las partes involucradas se sienten escuchadas y valoradas.

La comunicación asertiva y su influencia en la relación educativa es un aspecto central para la construcción de un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor. Este tipo de comunicación, caracterizada por la expresión clara, honesta y respetuosa de pensamientos y emociones, es esencial para fortalecer el vínculo educativo entre maestros y estudiantes (Bernal et al., 2022). La capacidad de los maestros para aplicar la comunicación asertiva permite a los actores del acto educativo establecer una interacción basada en la confianza, lo que favorece el desarrollo académico y el crecimiento socioemocional de los estudiantes (Hernández, 2023).

El uso de la comunicación asertiva en el aula promueve la resolución constructiva de conflictos, minimizando las tensiones y fomentando la colaboración entre los estudiantes. Este enfoque mejora la convivencia escolar, contribuye a la creación de un ambiente más armonioso y productivo, donde cada estudiante se siente valorado y motivado para participar en su propio proceso de aprendizaje (Vilcarromero, 2020). Así, la comunicación asertiva facilita la enseñanza y potencia la interacción efectiva dentro del contexto educativo, afectando de manera positiva los vínculos que se establecen entre los actores involucrados (Vélez et al., 2021).

La incorporación de la comunicación asertiva en las prácticas pedagógicas tiene una influencia en la convivencia del aula, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales en los

estudiantes, como la empatía, la autoestima y la autorregulación emocional (Mar et al., 2021). Estos aspectos son fundamentales para la construcción de relaciones interpersonales positivas, dentro y fuera del entorno escolar. Los docentes que modelan una comunicación asertiva proporcionan a sus estudiantes herramientas para su desarrollo integral, preparándolos para interactuar de manera efectiva en diversos contextos sociales y académicos.

La promoción de la comunicación asertiva en el aula requiere la implementación de diversas estrategias por parte de los maestros. Una de las más importantes es el modelado del comportamiento asertivo, donde los educadores actúan como ejemplos al expresar sus ideas y emociones de manera clara y respetuosa, mientras escuchan activamente las opiniones de los demás. Este enfoque demuestra una forma adecuada de comunicación y establece una base para que los estudiantes puedan desarrollar sus propias habilidades de expresión. A través de actividades diseñadas específicamente para fomentar la comunicación, como juegos de roles, debates y discusiones en grupo, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar estas competencias en un entorno seguro y controlado, lo que les permite prepararse mejor para situaciones reales en las que deberán utilizar la asertividad (Mar et al., 2021; Baño y Dahua, 2023).

Un aspecto crucial entre el vínculo educativo y la comunicación asertiva es la creación de un ambiente de respeto y empatía entre los actores del proceso educativo. Los maestros deben establecer normas claras de comportamiento que promuevan la diversidad de opiniones, la escucha activa y el respeto mutuo. Un ambiente de esta naturaleza no solo facilita la comunicación asertiva, sino que también contribuye a la creación de un clima positivo, en el que los estudiantes se sienten seguros, valorados y dispuestos a participar. La empatía, en particular, es una competencia fundamental que permite a los estudiantes y maestros conectarse con las perspectivas de los demás, favoreciendo la cooperación y la convivencia armónica (Días et al., 2024).

Los beneficios derivados de la implementación de la comunicación asertiva en el entorno educativo son numerosos. En primer lugar, se encuentra una mejora en la autoestima de los estudiantes, dado que logran adquirir competencias asertivas las cuales tienden a desarrollar una mayor confianza en sí mismos, puesto que se sienten capaces de expresar sus necesidades y deseos de manera efectiva, sin temor a ser juzgados. Esta mayor seguridad les permite enfrentar con éxito los desafíos académicos y personales, lo que se traduce en un fortalecimiento de su resiliencia y capacidad para alcanzar metas (Cifuentes, 2020).

Asimismo, la comunicación asertiva facilita la resolución de conflictos, promoviendo soluciones colaborativas y evitando la escalada de tensiones en el aula. Esto no solo reduce la frecuencia de los enfrentamientos, sino que también enseña a los estudiantes habilidades valiosas para manejar conflictos en diversos aspectos de sus vidas (Vilcarromero, 2020).

Además de mejorar la dinámica entre maestros y estudiantes, la comunicación asertiva favorece la creación de un entorno educativo más inclusivo y respetuoso. Las relaciones interpersonales se ven fortalecidas, tanto entre los estudiantes como entre ellos y sus maestros, lo que genera un ambiente de comprensión y apoyo mutuo. Este entorno, a su vez, potencia un aprendizaje más efectivo y significativo, dado que los estudiantes se sienten más motivados a participar y a comprometerse con su proceso educativo (Vélez et al., 2021).

No obstante, la implementación de la comunicación asertiva en el aula enfrenta ciertos desafíos. Uno de los principales obstáculos es la resistencia al cambio, tanto por parte de los maestros como de los estudiantes, especialmente cuando están habituados a estilos de comunicación pasivos o agresivos. Esta resistencia puede hacer que la transición hacia un estilo de comunicación más asertivo sea difícil y requiera tiempo. Además, la falta de formación específica en comunicación asertiva para los maestros puede limitar la efectividad de las estrategias implementadas en el aula (Ordoñez, 2021; Molina y Meza, 2023).

Otro reto importante está relacionado con la influencia de los contextos culturales. Las diferencias en la percepción de la asertividad según el entorno cultural pueden afectar la aceptación y la implementación de estas estrategias. Esto exige que los profesores adapten sus enfoques a las particularidades de los estudiantes con quienes trabajan, asegurando que las estrategias de comunicación sean culturalmente relevantes y efectivas (Barrera et al., 2023).

2.3 Vínculo Educativo y Aprendizaje Colaborativo

El psicólogo ruso Lev Vygotsky fue pionero en el estudio del aprendizaje colaborativo. Su trabajo fue influenciado por la teoría de Marx sobre el papel de la sociedad en el desarrollo individual, específicamente en lo que respecta al aprendizaje social. Vygotsky (1978) sostiene que los seres humanos son seres sociales que construyen sus relaciones con los demás. Por lo tanto, según el proceso de aprendizaje está intrínsecamente ligado al contexto y las interacciones sociales.

De acuerdo con la teoría de Vygotsky (1978), se destacan dos elementos en las interacciones sociales: la Zona de Desarrollo Próximo y el trabajo colaborativo. La Zona de Desarrollo Próximo se enfoca en que personas con habilidades más avanzadas o mayor conocimiento en un tema ayuden a quienes están desarrollando habilidades o enfrentan dificultades en áreas específicas. Por ejemplo, en un aula, los maestros y compañeros pueden guiar y organizar el aprendizaje para que un estudiante comprenda mejor la información y así logre niveles más altos de conocimiento (Delval, 1998; Papalia et al., 2010).

El aprendizaje colaborativo, por su parte, se puede entender como un proceso interactivo en el que los participantes construyen conocimiento de manera conjunta, a través del diálogo, la reflexión y la resolución de problemas. En el contexto de la relación entre maestras titulares y maestras en formación, el aprendizaje colaborativo se puede manifestar en diversas formas, como

la construcción conjunta de planeaciones, la observación y retroalimentación. Este enfoque colaborativo puede permitir a las maestras en formación beneficiarse de la experiencia y sabiduría de las maestras titulares, mientras que estas últimas pueden renovar sus propias prácticas a través de la interacción con nuevas ideas y enfoques.

El vínculo educativo entre maestras y maestros titulares y maestras en formación puede ser fortalecido por el aprendizaje colaborativo. A través de esta relación, las maestras en formación pueden experimentar un proceso de aprendizaje que les proporciona orientación, apoyo y oportunidades para poner en práctica sus conocimientos en un entorno real. Por ello, se puede considerar que el aprendizaje colaborativo es un elemento indispensable en la creación de este vínculo, de acuerdo con Pumar (s.f) la colaboración es un "proceso dinámico e interpersonal en el que dos o más individuos se comprometen a interactuar con autenticidad y constructivamente para resolver problemas, aprender los unos de los otros y lograr metas preestablecidas" (p. 60).

El vínculo educativo entre maestras y maestros titulares y maestras en formación y la relación con el aprendizaje colaborativo es entendido como componentes interrelacionados que contribuyen de manera significativa al desarrollo profesional de las futuras maestras. Para Driscoll y Vergara (1997) el aprendizaje colaborativo

requiere trabajar juntos, y generar un proceso de cooperación en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente, la cual se realiza a través de cinco elementos esenciales: responsabilidad individual, interdependencia positiva, habilidades de colaboración, interacción promotora y un proceso de grupo (p. 91).

El aprendizaje colaborativo no se origina solo por la proximidad física con otras personas, sino por la interacción con ellas, donde se promueve el diálogo, el debate y la negociación para llegar a acuerdos, elementos esenciales en un proceso colaborativo.

Existen elementos clave que determinan si un trabajo es verdaderamente colaborativo. Para que este tipo de aprendizaje sea efectivo, no basta con trabajar juntos; es necesario que todos participen activamente en la consecución de un objetivo común. En primer lugar, la responsabilidad individual es esencial, puesto que cada miembro debe hacerse cargo de su propio rendimiento dentro del grupo. Además, la interdependencia positiva se manifiesta cuando los integrantes confían unos en otros para alcanzar el objetivo establecido. Otro factor son las habilidades de colaboración, que incluyen destrezas como el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de conflictos, todas necesarias para que el grupo funcione de manera eficiente. Asimismo, la interacción promotora facilita que los miembros del grupo desarrollen relaciones interpersonales y establezcan estrategias de aprendizaje efectivas. Finalmente, el proceso de grupo implica una reflexión periódica y la evaluación del funcionamiento del equipo, con el objetivo de realizar los ajustes necesarios que permitan mejorar su efectividad (Discroll y Vergara, 1997).

Brufee (1995) citado por Zañartu (2003) sostiene que en el aprendizaje colaborativo el profesor y los estudiantes comparten la autoridad y el control del proceso de aprendizaje. En otras palabras, no se puede alcanzar el aprendizaje colaborativo partiendo de un enfoque educativo centrado exclusivamente en el profesor. De este modo, el estudiante puede convertirse en un individuo autónomo capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje.

3. Metodología de la Investigación

3.1 Modalidad y Enfoque de Investigación

A partir del interrogante planteado, el presente trabajo de grado se desarrolló bajo la modalidad de monografía con un enfoque cualitativo. Se determinó que esta modalidad es la más adecuada para abordar este ejercicio investigativo puesto que la monografía permite problematizar las perspectivas conceptuales en torno a las características de los vínculos educativos establecidos entre las maestras y maestros titulares del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

El enfoque cualitativo de la investigación se centra en la recolección y análisis de datos que buscan comprender cómo los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, permitiendo así una exploración profunda de sus interpretaciones y significados (Hernández et al., 2014). De acuerdo con Taylor y Bogdán (1984), citados por Pierre (2004), la investigación cualitativa se define como “aquella que produce y analiza datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas” (p. 29). La investigación cualitativa permitió recopilar y analizar la información recolectada para la investigación.

3.2 Diseño de la investigación

El método descriptivo de investigación cualitativa empleado en este estudio tiene como propósito caracterizar los vínculos educativos establecidos entre las maestras y maestros titulares del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN. A través de la recolección de datos cualitativos. Este método permitió explorar cómo se configuran

las relaciones entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación, identificando las dinámicas comunicativas y de aprendizaje colaborativo.

El diseño descriptivo es adecuado para este trabajo, puesto que busca registrar los aspectos más relevantes de los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación, para proporcionar un panorama de las dinámicas y características que influyen en estas relaciones. Para Aguirre y Jaramillo (2015) la investigación descriptiva de tipo cualitativo permite captar cómo los participantes perciben su entorno, interactúan en situaciones específicas y otorgan significado a sus vivencias, lo que contribuye a una visión integral y contextualizada del fenómeno a investigar.

3.3 Fases de la Investigación

3.3.1 Primera Fase: Construcción del Problema de Investigación y Marco Teórico

En esta fase se llevó a cabo la recolección de antecedentes relacionados con el vínculo educativo y sus características, con el fin de tener una panorámica de los estudios previos que sustentan esta investigación. A partir de dicha recolección, se procedió a la formulación del problema de investigación y a la definición de los objetivos del estudio, los cuales orientan el desarrollo del trabajo y su enfoque investigativo.

La revisión de antecedentes permitió establecer los fundamentos conceptuales para la construcción del marco teórico, el cual se convirtió en un soporte para el posterior análisis e interpretación de la información recolectada. Este marco teórico se constituye como un eje central en el proceso investigativo, garantizando la coherencia metodológica y la pertinencia de las fases posteriores de la investigación.

3.3.2 Segunda Fase: Recolección de la Información

La segunda fase del estudio consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas individuales dirigidas a las maestras y maestros titulares de la tercera división del LHEMI (Anexo 2) y a las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN que han desarrollado su práctica pedagógica en dicha institución (Anexo 3). El objetivo de estas entrevistas fue recolectar información cualitativa relacionada con las características específicas de los vínculos educativos que se generan entre estos actores. El enfoque semiestructurado de las entrevistas permitió una exploración flexible y profunda, brindando la posibilidad de adaptar las preguntas según las respuestas de los participantes.

3.3.3 Tercera Fase: Análisis de la Información y Conclusiones

En la tercera fase, se llevó a cabo el análisis de la información recolectada en la etapa anterior. Este análisis implicó la identificación y categorización de tendencias y aspectos relevantes del vínculo educativo entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación. A partir de este proceso, se elaboraron conclusiones que integran los hallazgos empíricos con el marco teórico, proporcionando una comprensión del tema de estudio.

3.4 Participantes

Los participantes de este estudio fueron las maestras y maestros titulares de la tercera división del LHEMI y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN que realizan o han realizado su práctica pedagógica en esta institución. En total, participaron 10 maestras y maestros titulares y 10 maestras en formación. El criterio de selección de los participantes en la investigación fue de manera aleatoria.

Las maestras y maestros titulares son docentes que conforman el cuerpo académico del LHEMI, responsables de impartir las asignaturas que integran el currículo de los grados de la tercera división. Estos maestros tienen la responsabilidad de garantizar la ejecución pedagógica conforme a los lineamientos institucionales, además de interactuar con las maestras en formación en sus espacios académicos, contribuyendo al proceso de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, las maestras en formación son estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN. Este grupo de participantes está compuesto por estudiantes que están realizando o han realizado su práctica de profundización en el LHEMI.

3.5 Técnica de recolección de la información

En esta investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información. Según Hernández et al. (2014), la entrevista se define como una herramienta de investigación que facilita la recolección de datos cualitativos mediante una reunión donde se intercambia información a través de preguntas y respuestas. Este tipo de encuentro fomenta la comunicación y la construcción colaborativa de significados en relación con un tema específico. Específicamente, la entrevista semiestructurada se caracteriza por utilizar una guía de preguntas donde el entrevistador tiene la flexibilidad de añadir preguntas adicionales para clarificar conceptos o profundizar en la obtención de información adicional.

Para esta investigación, se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas: una dirigida a las maestras y maestros titulares (Anexo 2) y otra a las maestras en formación (Anexo 3), cada una compuesta por 10 preguntas. El objetivo de estas entrevistas fue indagar aspectos fundamentales relacionados con el vínculo educativo que se establece entre ambos actores, proporcionando una base para comprender las dinámicas, interacciones y percepciones que surgen en dicho contexto.

4. Análisis de la Información

El análisis de la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas, se analizó la información, lo que implicó la identificación y categorización de tendencias y aspectos relevantes del vínculo educativo entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación. Los resultados se organizaron en torno a cinco categorías: trabajo colaborativo, retroalimentación y apoyo, entorno escolar, experiencia formativa y comunicación. Estas categorías permiten una caracterización de los vínculos educativos entre maestras y maestros titulares y maestras en formación.

En síntesis, el aprendizaje colaborativo que surge entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación se presenta como un elemento fundamental en la construcción de los vínculos educativos. Este enfoque no solo permite el intercambio de conocimientos, sino que también propicia una co-construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde ambas partes se enriquecen mutuamente. A través de la interacción constante y la reflexión conjunta, se consolidan relaciones pedagógicas significativas, que tienen efectos en el proceso educativo de las maestras en formación y en la práctica docente de los maestros y maestras titulares.

4.1 Aprendizaje Colaborativo

Uno de los aspectos más relevantes que surgió en las entrevistas es la creación de un espacio colaborativo donde la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan de manera conjunta. La maestra y maestro titular no se limita a un rol jerárquico o de supervisión, sino que permite fomentar un entorno en el que la maestra en formación participa activamente en la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas. Esta relación favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, en el

que el maestro y maestra titular y la maestra en formación contribuyen significativamente al proceso educativo.

El aprendizaje colaborativo entre maestras y maestros titulares y maestras en formación es un proceso enriquecedor que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Es una experiencia humana y social donde ambas partes se ven inmersas en una relación de aprendizaje mutuo. La maestra en formación no solo aprende contenidos, también desarrolla habilidades y criterios profesionales, apoyada por la experiencia y orientación de la maestra y el maestro titular.

El enfoque de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978) proporciona un lente adecuado para entender esta interacción. La ZDP plantea que el aprendizaje ocurre en el espacio entre lo que una persona puede hacer por sí misma y lo que puede lograr con la ayuda de otros más experimentados. En este sentido, el trabajo colaborativo no solo acelera el desarrollo profesional de las maestras en formación, sino que refuerza en las maestras y maestros titulares su capacidad de enseñar y reflexionar sobre su propia práctica. Este tipo de relación formativa es, entonces, un intercambio bidireccional que impacta positivamente en ambas partes.

Como en el caso de la maestra titular número 1 quien enunció:

“Pues yo siento que la percepción está más enfocada a un ejercicio muy práctico, muy de acompañamiento en el aula, sobre todo en lo que tiene que ver con el apoyo en la realización de actividades de los niños y las niñas, el manejo que ustedes le dan. Por ejemplo, el de la motricidad, de ciertas habilidades que se desarrollan en el aula, pero porque quizás al ser un número de estudiantes pues un poco grande, pues uno no, no tiene como ese alcance que quisiera. Entonces siento que de alguna u otra forma el apoyo, al menos yo lo he visto en estos 3 años, el trabajo colaborativo es muy asociado a este tema, de fortalecer, pues esas habilidades y estos aspectos. De los niños y las niñas, que es tan necesario, uno de maestro, pues no pueda abarcar todo y la ayuda de ustedes es excepcional”

Este testimonio de la maestra titular refleja cómo, en un ambiente colaborativo rompe la tradicional división de roles y la maestra en formación deja de ser una simple observadora para convertirse en una copartícipe activa de la enseñanza. La maestra titular, por su parte, no solo delega tareas, sino que se involucra en una relación de trabajo conjunto fortaleciendo habilidades tanto en los estudiantes como en la maestra en formación y ella como maestra titular. Al integrar conceptos como la construcción del conocimiento, la retroalimentación continua y el respeto mutuo, el trabajo colaborativo humaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el crecimiento tanto personal como profesional de todas las personas involucradas.

La colaboración también puede asociarse con el concepto de ZDP propuesto por Vygotsky (1978), el cual plantea que el aprendizaje se da de manera más efectiva cuando existe una figura más experimentada (en este caso, la maestra titular) que guía al aprendiz (maestra en formación) en actividades que este aún no puede realizar de manera autónoma, pero que puede ejecutar con ayuda.

Por medio de las entrevistas se observó que la maestra en formación se siente involucrada por parte de la maestra y el maestro titular en la planificación de las clases, lo que fomenta un sentido de pertenencia y compromiso en la práctica pedagógica. En el aprendizaje colaborativo, las decisiones no se toman de manera unilateral, sino que se construyen de forma conjunta, enriqueciendo el proceso educativo.

Al respecto la maestra en formación número 3 expresó:

“Bueno, sobre mi percepción sobre el trabajo colaborativo entre las maestras de la tercera división y la maestra en formación, es que este juega un papel fundamental para el desarrollo de la práctica, ya que este nos permite que las dos partes, tengan conocimiento de los acuerdos, de las posibilidades de intervenir en el aula de clase que requerimos las maestras

en formación para contextualizarnos y poder llevar un trabajo óptimo dentro y fuera del aula. También, considero que, en el sentido de la maestra titular, pues es fundamental para ella este trabajo colaborativo, ya que esto permite que nosotras podamos apoyar de manera más asertiva esos momentos especiales, a aquellos estudiantes y aquellas asignaturas en las que ellas consideran que nuestro trabajo podría tener una mayor potencialidad”

Esta respuesta nos muestra cómo el trabajo colaborativo permite un proceso de construcción conjunta de conocimiento, donde la maestra y maestro titular no solo transmite conocimientos, sino que también se beneficia de las nuevas perspectivas de la maestra en formación.

Este enfoque permitió destacar lo valioso que es el trabajo conjunto convirtiendo la maestra y maestro titular y la maestra en formación en coautoras de la experiencia de aprendizaje. La interacción constante en este espacio compartido ofrece a la maestra en formación la oportunidad de desarrollar sus habilidades en un entorno donde reina el apoyo y la colaboración, enriqueciendo así su crecimiento profesional y su práctica pedagógica. Aquí es relevante lo que Papalia (2010) menciona sobre el aprendizaje en contextos colaborativos, señalando que el intercambio de roles y la cooperación permiten que ambas partes involucradas en el proceso adquieran nuevas habilidades y conocimientos, reforzando el desarrollo tanto personal como profesional.

Por otro lado, Delval (1998) propone que el aprendizaje en contextos sociales es particularmente eficaz cuando existe una interacción directa entre individuos con diferentes niveles de experiencia. La maestra en formación adquiere nuevas habilidades a través de la observación y la práctica guiada, mientras que la maestra y maestro titular enriquece su propia práctica reflexionando sobre sus métodos y adaptándolos a nuevas generaciones.

De acuerdo con esto, la maestra titular número 1 comenta que:

“Yo considero que los lazos de confianza, una disposición para trabajar colectivamente, si hay también un proceso en el que yo he podido compartirles, yo he podido mostrarles un poco de lo que voy a hacer en el aula y hemos podido charlarlo, dialogarlo y discutirlo. Pues obviamente eso también va a permitir que las experiencias sean mejores dentro del aula de clase”.

En esta misma línea la maestra titular número 7 comentó que:

“a mí me parece que el trabajo que nosotras realizamos es muy importante, es importante que estemos conectadas en lo que son reglas, temas, conocimientos previos sobre lo que se va a trabajar en la clase. ¿Por qué? Porque ustedes son un apoyo para nosotras, entonces, en el momento en el que ustedes entran a un salón inmediatamente ustedes entran a ser autoridad, entonces es importante que tanto ustedes como nosotras estemos conectadas para que los niños realicen las actividades y ustedes los puedan colaborar en el apoyo con ellos. Cuando ustedes ya entran a dictar una clase y liderarlo, entonces la profesora asume el papel de ustedes de apoyarlas, pero siento que las dos debemos estar en igualdad para que ustedes puedan aprender a futuro cuando ya se vayan a graduar y a hacer su profesión en sí, ustedes ya tengan herramientas y consejos de profesores que tienen más experiencia”.

Driscoll y Vergara (1997) destacan la importancia de la reflexión conjunta en el desarrollo de habilidades pedagógicas. El aprendizaje colaborativo permite a las docentes desarrollar una visión crítica de sus propias prácticas y, al mismo tiempo, generar estrategias más efectivas para la enseñanza. El aprendizaje colaborativo entre las maestras y maestros titulares y maestras en formación es, en esencia, una relación de aprendizaje profundamente humana. No se trata solo de cumplir objetivos profesionales, sino de un encuentro genuino en el que ambas partes se nutren mutuamente. La maestra y maestro titular, con su experiencia y conocimiento, acompaña a la

maestra en formación, orientándola, pero también aprendiendo de ella, de sus preguntas, ideas nuevas y su mirada sobre la enseñanza.

Desde la perspectiva de la ZDP de Vygotsky (1978), este proceso colaborativo es un ejemplo de cómo el conocimiento se construye en la interacción. Las maestras en formación son acompañadas justo en ese espacio donde no pueden llegar solas, y gracias a la ayuda de la maestra y el maestro titular, logran avanzar en su desarrollo profesional.

Los desafíos en el aula de clase no solo surgen de las relaciones interpersonales entre maestras y maestros titulares y maestras en formación, sino también de las diferencias en las perspectivas pedagógicas que entran en juego. Por un lado, las maestras y maestros titulares, con su experiencia y formación previa, aportan enfoques que han adquirido a lo largo de su carrera. Sin embargo, las maestras en formación, aunque están en proceso de consolidar su práctica profesional, tienden a traer consigo enfoques pedagógicos más recientes e innovadores, influenciados por su formación académica más actuales.

Estas diferencias de perspectivas pedagógicas pueden generar tanto fricciones como oportunidades de enriquecimiento mutuo en el aula. Mientras que las maestras y maestros titulares suelen aferrarse a enfoques consolidados y prácticas que han demostrado ser eficaces en su experiencia, las maestras en formación a menudo cuestionan esas metodologías, buscando adaptarlas o incluso transformarlas en función de las tendencias educativas más actuales, como el aprendizaje basado en proyectos o el uso intensivo de la tecnología. Esto puede dar lugar a tensiones cuando las prácticas tradicionales entran en conflicto con las innovaciones propuestas, pero también crea un espacio para el intercambio de ideas, la reflexión crítica y el crecimiento profesional colectivo.

Además, las maestras y maestros titulares pueden ofrecer a los docentes en formación una visión más pragmática y contextualizada de la enseñanza, mientras que las maestras en formación pueden traer nuevas energías y enfoques más centrados en el estudiante y la diversidad. Este tipo de interacción puede generar un ambiente de colaboración en el que ambos grupos se beneficien del intercambio de conocimientos y enfoques, contribuyendo así a una mejora continua de la calidad educativa.

4.2 El Apoyo y La Retroalimentación

El apoyo y la retroalimentación son elementos esenciales en la relación entre la maestra y el maestro titular y la maestra en formación, contribuyendo significativamente al desarrollo profesional de esta última. A través del aprendizaje colaborativo y la experiencia formativa, se generan condiciones favorables que permiten a la maestra en formación crecer, adquirir confianza y mejorar su práctica docente.

El apoyo que ofrece la maestra y el maestro titular se expresa de muchas maneras, desde guiar en la planificación de clases hasta estar disponible para resolver cualquier duda. Esta ayuda es fundamental para la maestra en formación, quien, al enfrentarse a un nuevo entorno educativo, puede experimentar inseguridades y desafíos. Al brindar su ayuda, la maestra y el maestro titular crea un ambiente de confianza que permite a la maestra en formación explorar nuevas ideas y metodologías con mayor libertad.

La maestra en formación número 2, mencionó:

“Me parece importante destacar la retroalimentación, ya que es la manera de aceptar nuestro quehacer docente en formación que aún se está cualificando; hay ocasiones que por más que uno cuente con mucho tiempo de experiencia aún hay cosas de las que uno no es consciente, por lo que es necesario tener ese otro punto de vista que te aporte a construir como maestra,

esta también es una manera de formarnos ya que la teoría no nos dice que debemos hacer o actuar ante las situaciones, no hay textos que nos hablen de cómo llevar a cabo una clase o como pararnos enfrente del aula y desarrollar todo un proyecto, estos son conocimientos que solo podemos adquirir viviéndolo, esta segunda mirada es un apoyo fundamental para recapacitar en torno a nuestras acciones y a la manera en la que nos desenvolvemos con los niños y con las situaciones que puedan surgir. En particular recuerdo que estás retroalimentaciones no solo giraban en torno a lo que hiciste bien o si lo hiciste mal, sino que eran espacio donde rescatan esa parte de querer salir de la zona de confort.

De acuerdo con lo mencionado por esta maestra en formación se identificó que este tipo de apoyo no solo se centra en lo pedagógico, sino que también abarca aspectos emocionales, permitiendo que la maestra en formación se sienta valorada y confiada en su capacidad para desempeñarse en el aula. Este proceso también puede relacionarse con el enfoque de Vygotsky (1978) sobre la ZDP, donde la interacción con una figura más experimentada proporciona las herramientas necesarias para que el aprendiz avance en su propio desarrollo. En este caso, las maestras y maestros titulares actúan como mediadores, ayudando a la maestra en formación a alcanzar niveles más altos de competencia a través del apoyo y la retroalimentación.

En esta respuesta se resalta la importancia del apoyo y la retroalimentación en su trayectoria docente. Ella expresa con claridad cómo recibir una mirada externa es crucial para identificar aspectos de su práctica pedagógica. Este tipo de acompañamiento cercano y reflexivo no solo le permite ver lo que necesita mejorar, también crea un espacio seguro donde puede explorar y crecer tanto personal como profesionalmente.

Allí destaca cómo la retroalimentación se convierte en un motor para salir de la zona de confort, al abrirse a nuevas ideas y enfoques, a lo que se siente impulsada a innovar y a proponer actividades creativas que trascienden los métodos convencionales. Este proceso no es solo una cuestión de

corrección, sino una invitación a la exploración pedagógica y a la experimentación, lo que resulta fundamental para enriquecer el aprendizaje de los niños y niñas.

La reflexión que hace la maestra en formación nos recuerda que la enseñanza es un viaje continuo y que el apoyo mutuo entre las maestras y maestros titulares y en formación es esencial para cultivar un entorno de aprendizaje dinámico y significativo. En este contexto, la retroalimentación se transforma en una herramienta poderosa que mejora la práctica educativa y enriquece la experiencia de todos los involucrados.

Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación efectiva es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes (en este caso, las maestras en formación) identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Al recibir una retroalimentación clara y orientada a la mejora, la maestra en formación puede ajustar sus prácticas pedagógicas de manera más eficiente.

Al respecto la maestra titular número 7 comento:

“A mí me parece que hasta ahora todas ustedes han sido muy receptivas, cuando uno les dice las cosas, escuchan y mejoran y de pronto con ustedes dos no me ha sucedido, pero si digamos alguna practicante hizo su clase y no le fue muy bien, entonces, cuando se sentó a hacer la evaluación, que también es importante hacerla, que ustedes se acercan y digan cómo me viste, que mejorar, y ahí eso es importante porque ahí fue donde le dije no, tu tono de voz no te ayudó, los niños no te copiaron, no fue la buena la estrategia y ella decidió repetirlo teniendo en cuenta las observaciones que yo le di”.

Este enfoque constructivo promueve una cultura de aprendizaje, donde la maestra en formación puede ver la retroalimentación como una oportunidad de crecimiento en lugar de una crítica negativa gracias a la comunicación asertiva que se puede entablar gracias a las retroalimentaciones. El enfoque de Delval (1998) destaca el papel del mentor como facilitador del aprendizaje. En la

relación entre las maestras y maestros titular y maestra en formación, el apoyo no solo se manifiesta en términos de correcciones, sino también en la creación de un entorno en el que el error es parte del proceso de aprendizaje. Esto coincide con el concepto de aprendizaje dialógico, donde el diálogo entre ambas partes favorece la construcción conjunta de conocimientos.

En relación con esta perspectiva, la maestra titular número 10 comentó que:

“Con la experiencia que he tenido con las 5 maestras en formación que he tenido durante estos años, me parece que son muy receptivas, me parece que el perfil de la universidad está siendo no solamente digamos maestras en formación donde cumplan un currículo, sino que van más allá, que me gusta de las practicas, es que son más concretas, más vivenciales, me gusta que lo sacan de las aulas y los sacan del salón, me gusta que son observadoras, en que se dan cuenta que los niños llevan mucho tiempo sentados”.

En este caso la maestra titular, observa que las maestras en formación no se limitan a cumplir con un currículo, sino que adoptan un enfoque mucho más amplio y vivencial, esto en coherencia a los postulados de Driscoll y Vergara (1997), quienes proponen que la efectividad de la retroalimentación radica en su significado y en la capacidad de observación. Las maestras en formación actúan en sintonía con esta idea; se centran en la realidad del aula, prestando atención a cómo los niños y niñas interactúan y al tiempo que pasan sentados.

El vínculo educativo entre maestras y maestros titulares y maestras en formación se fortalece mediante el apoyo mutuo y una retroalimentación constante. Este intercambio permite a las maestras en formación identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y las impulsa a innovar en su práctica pedagógica, fomentando en ellas la confianza y autonomía. A su vez, para los maestros y maestras titulares, este proceso representa una oportunidad para reflexionar y enriquecer su práctica docente. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación efectiva es uno de los factores más

influyentes en el proceso de aprendizaje, potenciando tanto el crecimiento personal como profesional de ambas partes.

4.3 Ambiente Escolar

El Ministerio de Educación Nacional (2015) define los ambientes escolares como el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, las cuales están influenciadas por factores estructurales, personales y funcionales. Estas dinámicas favorecen la comunicación, el liderazgo y el trabajo colaborativo, y se caracterizan por contar con espacios físicos adecuados para el desarrollo de actividades. Al respecto, la maestra en formación número 3 afirmó que:

“Las maestras en formación que están en Liceo Hermano Miguel La Salle hacen del entorno escolar un lugar bastante agradable, con los compañeros de trabajo, los niños y las niñas, el personal administrativo y los padres de familia. Se evidencia que existen unas realidades educativas que evidentemente se dan en los entornos educativos, pero que, para el caso particular de ellas, estas relaciones les permiten crear un vínculo especial con toda la comunidad que habita allí.”

Esta observación subraya cómo un ambiente positivo no solo se construye a partir de las instalaciones físicas, también se da a través de las interacciones humanas que se producen entre todos los actores de la comunidad educativa.

En ese mismo orden de ideas, la maestra en formación número 6 enunció que:

“El ambiente acogedor del Liceo ayuda a superar las barreras jerárquicas tradicionales, promoviendo una cultura de colaboración e intercambio de ideas. Este entorno favorece no

solo la interacción entre maestras en formación y maestras titulares, sino también con los directivos de la institución, lo que enriquece aún más la experiencia de aprendizaje.”

Según Cornejo y Redondo (2001) “Lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar a nivel de aula o de centro” (p. 6). En relación con esto, la maestra en formación número 6 mencionó que:

“Sin duda alguna el LHEMI permite que las maestras en formación intervengan en el aula de clase, demostrando sus estrategias y metodologías de clases, los espacios también los considero esenciales, los materiales y la calidez de la comunidad educativa Lasallista es fundamental para nuestro desarrollo profesional”.

El vínculo educativo se construye a partir de las interacciones significativas entre los distintos miembros de la comunidad escolar, y se refuerza mediante la creación de un ambiente colaborativo y acogedor. Las maestras en formación encuentran en el LHEMI un escenario para desarrollar sus competencias pedagógicas y establecer relaciones humanas que potencian su crecimiento personal y profesional. La superación de barreras jerárquicas facilita una comunicación abierta y el intercambio de ideas. Este vínculo, trasciende el entorno físico, demostrando que las relaciones interpersonales y la cohesión entre los actores educativos son fundamentales para la construcción de un ambiente escolar positivo y enriquecedor.

4.4 Experiencia Formativa

Esta experiencia abarca los conocimientos teóricos y prácticos que se adquieren durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los sentires, intereses y aprendizajes que emergen de esta interacción. La dinámica entre las maestras y maestros titulares y maestra en formación

influye de manera significativa en su desarrollo profesional y personal, creando un ambiente enriquecedor que potencia el aprendizaje mutuo.

Para la maestra y el maestro titular, el acompañamiento de una maestra en formación puede generar sentimientos de responsabilidad, satisfacción y, en ocasiones, ansiedad. La maestra y maestro se sienten comprometidos a transmitir su conocimiento y habilidades, lo que les brinda un sentido de propósito en su rol como mentora. Al mismo tiempo, puede experimentar la presión de ser un modelo a seguir, lo que puede llevar a momentos de reflexión sobre su propia práctica docente.

Al respecto la maestra titular número 8 comentó que:

“pienso yo que eso es bien importante y si es muy importante que además de llegar a observar se aplique que ustedes puedan aplicar que desde lo que ustedes ven como en nosotros, como maestros, desde el momento en que uno arranca una clase, usted se puede ir alimentando de cómo lo puede hacer usted, usted determina su metodología, su estilo, todo. Pero el día en que usted se sienta capaz de decir yo quiero hacerlo, con toda la libertad lo puede hacer, va a tener el espacio y pueda enfrentarse a eso, tal vez a la primera no le salga. Pero este de eso se trata, de experimentar de cómo usted va a poder llegar a abordar correctamente los estudiantes teniendo en cuenta las necesidades, la edad, el contexto, todo.”

La noción de sentires en la experiencia formativa se alinea con las ideas de Nicolini (2012), quien enfatiza la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje profesional. Nicolini sostiene que las emociones son un componente intrínseco del aprendizaje, influyendo directamente en la motivación y el compromiso de los educadores. Cuando las maestras en formación experimentan emociones positivas relacionadas con su práctica, como la satisfacción y la alegría, se crea un entorno propicio para el aprendizaje significativo.

Estos sentires actúan como catalizadores en el proceso educativo, facilitando no solo la retención de información, sino también la aplicación práctica de conocimientos. Al sentir que sus esfuerzos tienen un impacto real en sus estudiantes, las maestras en formación desarrollan una mentalidad de crecimiento, donde los desafíos se perciben como oportunidades para aprender y mejorar. Esto se traduce en un ciclo de retroalimentación positiva, donde el entusiasmo y la motivación alimentan su deseo de continuar su desarrollo profesional.

En este sentido, la conexión emocional que establecen las maestras en formación con su práctica no solo es un indicador de su compromiso, sino también una herramienta poderosa para su aprendizaje y desarrollo continuo. Este enfoque emocional en la formación docente refuerza la idea de que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que se nutre de las experiencias emocionales que los educadores viven en su día a día en el aula Nicolini (2012).

Según Ruiz (2013) citando el enfoque de Dewey (1938) sobre la experiencia educativa resulta especialmente relevante en este contexto. Dewey argumenta que el aprendizaje debe ser relevante y significativo para los estudiantes, lo que implica que la educación debe estar conectada con sus intereses y experiencias previas. En el contexto de la formación docente, esto sugiere que las maestras en formación deben participar en experiencias que vayan más allá de la teoría pura y que les permitan aplicar sus conocimientos en situaciones reales del aula.

Con relación a ello, la maestra en formación número 2 expresó que:

“Hablando un poco desde mi experiencia vivida en este escenario de práctica considero que se logró desarrollar un vínculo de construcción entre maestras y maestras en formación. En un principio fui recibida y acogida de manera agradable haciéndome sentir parte de ellos. De esto y conforme avanzó el tiempo surgieron espacios de conversación con los maestros/as titulares donde buscaban escuchar mis intereses referentes al escenario y los niños, como

también mis sentires y percepciones de cada espacio en los que participaba como apoyo o en los que me cedían para realizar mis intervenciones. Dicho esto, una vez finalizó mi práctica en este escenario hubo algunos maestros/as que les pareció enriquecedor contar con mis opiniones, ideas y sugerencias posteriores a sus clases ya que les parecía interesante contar con una segunda mirada que les permitiera evidenciar como sus clases se iban desarrollando y de esta manera escuchar mi parte sobre lo que decían los niños e incluso compartir algunas dificultades que evidenciaba”

Cuando las maestras en formación observan prácticas efectivas, no solo aprenden sobre diferentes metodologías, sino que también pueden apreciar cómo estas prácticas impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso de observación y reflexión les proporciona un modelo a seguir y les ayuda a desarrollar su propio estilo docente, siempre con el enfoque centrado en el estudiante. Además, este enfoque también fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo. Las maestras en formación, al ver y analizar diferentes estrategias pedagógicas, pueden discutir sus observaciones con sus compañeras, maestras y maestros, lo que enriquece aún más su proceso de formación.

Según Kolb (1984), el aprendizaje se produce a través de un ciclo que incluye la experiencia concreta, la reflexión sobre esa experiencia, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. En este sentido, la aplicación práctica no es solo una etapa en el proceso de aprendizaje, sino un componente esencial que permite a las maestras en formación integrar el conocimiento teórico con situaciones del mundo real.

La experiencia formativa se convierte en un proceso integral donde los sentires, intereses y aprendizajes de ambas maestras y maestros se entrelazan. Este intercambio permite que la maestra en formación **se** familiarice con el contenido curricular y las estrategias de enseñanza y desarrollar una comprensión más profunda del rol docente. Al mismo tiempo, la maestra y el maestro titular

tienen la oportunidad de revitalizar su práctica y conectarse con nuevas ideas y enfoques. En conjunto, estos elementos forman la base de una experiencia formativa significativa y enriquecedora en el contexto de la educación.

La maestra en formación número 3 indicó:

“Yo considero que la trayectoria de ellas me ha influido bastante y de forma muy positiva, dado que al iniciar mi practica allí en el Liceo, las maestras estuvieron muy abiertas siempre al dialogo, a la retroalimentación, a la comunicación, a la manera en cómo llevaba a cabo mis planeaciones en el aula de clase, considero que gracias a esa trayectoria pude notar muchos elementos que en mi formación no hubiera notado, respecto a mi forma de interactuar con los niños. Otro de los electos que rescato es la manera en que especialmente mi maestra titular me enseñó a poner límites, acuerdos y pautas en el salón de clase, todo desde el respeto y la empatía hacia los niños y las niñas.”

Cuando las maestras en formación tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones concretas del aula, pueden observar el impacto de sus acciones en el aprendizaje de los estudiantes. Esta observación y la posterior reflexión sobre lo que funcionó y lo que no, les permite ajustar y mejorar su práctica pedagógica. El aprendizaje se vuelve más significativo porque está anclado en experiencias reales, lo que facilita la retención de información y la capacidad de aplicar el conocimiento en el futuro. Así, la teoría de Kolb (1984) enfatiza la importancia de aprender haciendo, un enfoque que se traduce en una mayor eficacia en la enseñanza y un desarrollo profesional continuo.

Por otro lado, la teoría de las comunidades de práctica de Wenger complementa esta idea al señalar que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino en contextos sociales donde se construyen relaciones significativas. Participar en comunidades de práctica, como la que se forma entre maestras y maestros titulares y maestras en formación, es crucial para el desarrollo profesional.

Estas comunidades proporcionan un entorno donde las maestras y maestros pueden compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y aprender unas de otras Durán (2023).

Este enfoque resalta la importancia de las interacciones sociales y la colaboración en la experiencia formativa. En un contexto de comunidad de práctica, las maestras en formación tienen la oportunidad de observar y aprender de las maestras y maestros titulares. Este intercambio no solo enriquece su aprendizaje, sino que también promueve un sentido de pertenencia y apoyo profesional. Al ser parte de una comunidad, las maestras en formación pueden explorar nuevas ideas y enfoques pedagógicos sin el miedo al juicio, lo que les permite experimentar y arriesgarse en su enseñanza. La colaboración y el apoyo mutuo entre colegas fomentan una cultura de aprendizaje continuo y reflexión, elementos esenciales para el crecimiento profesional en la enseñanza.

La experiencia formativa entre maestras y maestros titulares y maestras en formación abarca un amplio espectro de sentires, intereses y aprendizajes que son esenciales para el desarrollo de la identidad profesional de las futuras docentes. A través de la conexión emocional con su práctica, la observación de estrategias efectivas y la aplicación de la teoría en contextos reales, se crea un entorno de aprendizaje enriquecedor que promueve tanto el crecimiento personal como el profesional, elementos centrales en la construcción de vínculo educativos efectivos.

4.5 Comunicación

En el ámbito educativo, la relación entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación tiene un impacto directo en la creación de ambientes colaborativos, de aprendizaje y desarrollo profesional. Este vínculo no solo permite la transmisión de conocimientos, sino que

también facilita la construcción de relaciones de apoyo y confianza que son esenciales para una enseñanza efectiva. Este apartado se analiza el papel de la comunicación en esta interacción.

La comunicación es el fundamento de toda relación humana y en el contexto educativo adquiere un papel central para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según la teoría de la comunicación humana de Watzlawick, reseñada por Rizo (2011), la comunicación es un proceso sistémico en el que todos los actores de la interacción influyen y son influenciados por los demás. Esta perspectiva es fundamental para entender la interacción entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación.

El enfoque sistémico, aplicado a la educación, se observa en cómo las maestras y maestros titulares interactúan con las maestras en formación. Por ejemplo, la maestra titular número 1 mencionó lo siguiente:

“incluso los han los han interiorizado, porque una cosa es como como generar ese momento de yo escucho y ya, pero no, con ustedes ha sido todo lo contrario, ha sido más bien el proceso de: te escucho y puedo poner estos elementos que me estás mostrando en práctica dentro de mi proceso.”

Lo anterior refleja el principio de causalidad circular de la Teoría Sistémica de la Comunicación Humana, donde las sugerencias de las maestras y maestros titulares no solo afectan las acciones de las maestras en formación, sino que también los titulares ajustan sus estrategias pedagógicas en función de cómo sus recomendaciones son implementadas (Rizo, 2011). Esto demuestra cómo la comunicación es bidireccional, impactando tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden en el aula.

Un aspecto clave en esta interacción es la comunicación bidireccional, que, según Uña (2000), en su obra Teorías y modelos de la comunicación, fomenta un intercambio dinámico y constructivo. La bidireccionalidad es esencial en el contexto educativo, ya que permite a las maestras en

formación participar activamente en las decisiones del aula, no solo a recibir instrucciones de manera pasiva. La relación entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación se fortalece cuando se promueve un espacio de diálogo en el que ambas partes pueden expresar sus ideas, preocupaciones y sugerencias.

La maestra titular número 2 destacó el siguiente aspecto:

“Pues tener una buena comunicación desde el comienzo una comunicación asertiva, basada en el respeto, que nos ayude a nosotros y a ellas también a comprender las cosas y siendo claras también con ellas, en que pues es un trabajo colaborativo que es entre dos y pues que se tiene que tener un buen ambiente entre las dos para que así la comunicación con las maestras en formación influya demasiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Establecer una relación de respeto, confianza y empatía es crucial para que las maestras en formación puedan sentirse cómodas y seguras al compartir sus inquietudes o propuestas en el aula de clase.”

Esto crea un espacio en el que la bidireccionalidad de la comunicación permite una mejor comprensión de los objetivos pedagógicos y fomenta un ambiente de colaboración.

Asimismo, la maestra en formación número 3 señaló:

“Considero que el primer elemento es el respeto, como maestras en formación no podemos olvidar que son profesionales en la educación y por ende, llevan mucho tiempo en este campo y que nosotras como futuras docentes debemos aprender desde el límite del respeto y la comunicación a pesar de las diferencias. En segundo lugar, considero importante mencionar el afecto y respeto que se va construyendo con los días que estamos en la institución, puesto que, al compartir experiencias mutuas, los aprendizajes y las retroalimentaciones es inevitable no adquirir un cariño por la maestra que se toma ese tiempo de escuchar y enseñarte cada día para ser mejor docente.”

En las respuestas de los docentes en formación, se observa un claro ejemplo de comunicación bidireccional, donde el intercambio de ideas y la retroalimentación son constantes. La maestra en formación número 3 por ejemplo, mencionó que: *“las maestras titulares siempre estuvieron abiertas a escuchar los aportes, preguntas, comentarios y sugerencias”*. Este tipo de interacción bidireccional es crucial en el ámbito educativo, ya que permite que las maestras en formación no solo reciban instrucciones de las maestras y maestros titulares, sino que también participen activamente en la planificación y ejecución de las clases, aportando sus propias ideas y perspectivas.

Este tipo de comunicación permite que las maestras y maestros titulares mantengan una relación equilibrada con las maestras en formación, asegurando que ambos se beneficien del proceso. La comunicación asertiva no solo facilita la interacción cotidiana en el aula, sino que también ayuda a evitar malentendidos y conflictos.

La perspectiva dialógica de la comunicación humana ofrece una visión en la que la participación de todas las partes involucradas es clave para el desarrollo de relaciones equitativas. Según este enfoque, la comunicación no solo es un medio para transmitir información, sino una herramienta para la construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. Este enfoque dialógico se refleja en la respuesta del maestro titular número 3 quien mencionó:

“La primera estrategia que yo considero que es la más, pues no sé si llamarla estrategia, pero para mí si lo es, y es la más, la que más tiene sentido común y es entablar una un conocimiento con la maestra en formación. Conocerla, saber cómo se llama, involucrarla dentro de la asignatura y permitirle también obviamente, la libertad dentro del espacio del aula de clase para que ella vaya contextualizándose sobre lo que algún día vivirá.”

La relación dialógica favorece un vínculo educativo más inclusivo, en el que las maestras y maestros titulares no son los únicos emisores de conocimiento, sino que las maestras en formación también contribuyen activamente con sus ideas y propuestas.

Así mismo, la maestra en formación número 9 enunció:

"Para mi uno de los elementos más importantes para mantener una comunicación fluida y constructiva, se basa en la confianza. La disposición para escuchar y valorar las perspectivas del otro ayuda a fomentar un ambiente de respeto y colaboración, Finalmente, la disposición para resolver conflictos de manera positiva contribuye a mantener una relación profesional saludable y productiva. "

Este proceso de escucha es fundamental para que las maestras en formación se familiaricen con los procesos que se desarrollan en el aula y puedan integrarse activamente en ellos. Este tipo de comunicación dialógica fortalece la relación entre las maestras y maestros y las maestras en formación, creando un espacio de aprendizaje inclusivo en el que las futuras maestras se sienten valoradas y apoyadas en su desarrollo profesional.

Un aspecto relevante de la interacción entre las maestras y maestros titulares y las maestras en formación es la resolución de conflictos. Aunque algunas maestras y maestros titulares mencionan que no han tenido malentendidos significativos con las maestras en formación, reconocen que el diálogo sería la herramienta principal para resolver cualquier diferencia que pudiera surgir.

Este enfoque de comunicación sirve para la resolución de conflictos y está alineado con el principio de regulación de la Teoría Sistémica de la Comunicación Humana de Watzlawick, en la cual las interacciones dentro de un sistema deben seguir ciertas reglas para mantener el equilibrio (Rizo, 2011). En el contexto educativo, estas reglas se basan en la comunicación clara, el respeto mutuo y la disposición para escuchar y entender diferentes perspectivas. La claridad en la

comunicación es esencial para evitar que las diferencias de opinión se conviertan en conflictos que afecten la dinámica del aula.

La maestra titular número 2 refuerza esta idea al señalar que: “*La comunicación debe ser clara y colaborativa*”, lo que ayuda a evitar malentendidos y asegura que todas las partes comprendan sus roles y responsabilidades. Al fomentar un ambiente de diálogo abierto y respetuoso, las maestras y maestros titulares no solo previenen conflictos, sino que también crean un entorno en el que las maestras en formación pueden desarrollarse profesionalmente con confianza.

En el ámbito educativo, la comunicación desempeña un papel fundamental en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Los intercambios comunicativos entre docentes, estudiantes y otros actores educativos son clave para la formación de relaciones constructivas, la resolución de conflictos y la mejora continua de la práctica docente. A partir de las respuestas proporcionadas por las maestras y maestros titulares y las maestras en formación en las entrevistas, fue posible analizar cómo se manifiesta la categoría de comunicación desde el vínculo educativo.

En las entrevistas, las maestras en formación mencionaron repetidamente la importancia de la escucha activa y el diálogo como elementos esenciales para mantener una comunicación fluida y constructiva. La maestra en formación número 4 señaló que: “*El respeto, la escucha atenta y el diálogo siempre serán esenciales para establecer una comunicación asertiva con las profesoras titulares*”. Esta afirmación está en línea con los principios de totalidad y causalidad circular planteados por Watzlawick, puesto que la escucha activa permite que la interacción entre los actores sea equilibrada y que las necesidades y preocupaciones de cada parte sean reconocidas y atendidas, fomentando así un ciclo de retroalimentación positivo (Rizo, 2011).

Asimismo, la maestra en formación número 2 destacó la importancia de la confianza como un elemento crucial para la comunicación, indicando que “*El primero de estos es la confianza, a veces puede ser difícil de ganar, ya que cuando llegamos nuevos a una institución los maestros no saben*

a quiénes van a tener dentro de sus salones y es una de las inseguridades más frecuentes, ya que, bajo nosotras, está el cuidado e integridad de cada niño y niña. Sin embargo, siento que preocuparse y apoyar los procesos de los niños es como cómo los docentes van adquiriendo esa seguridad hacia nosotros. preocuparse y apoyar los procesos de los niños es como los docentes van adquiriendo esa seguridad hacia nosotros". La confianza es un componente fundamental en la comunicación sistémica, ya que permite que los actores involucrados se sientan seguros para expresar sus ideas, opiniones y preocupaciones sin temor a ser juzgados o ignorados. Esta confianza fortalece el vínculo educativo, promoviendo un ambiente en el que tanto las maestras y maestros titulares como estudiantes se sienten valorados y respetados, lo que mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, la maestra en formación número 5 indicó que uno de los desafíos al trabajar con maestras y maestros titulares ha sido adaptar sus planeaciones a la metodología de la titular, pero destaca que esto se ha logrado mediante "*diálogos, generando acuerdos*". Este ejemplo resalta la importancia de la comunicación dialógica en la resolución de conflictos y en la construcción de acuerdos que beneficien tanto a los docentes como a los estudiantes. Según Uña (2000), la comunicación efectiva en el aula depende de la capacidad de los actores para intercambiar ideas de manera constructiva, y esto se logra a través de un proceso de diálogo bidireccional que permita la participación de todas las partes involucradas.

Además, la maestra en formación número 3 mencionó que "*La disposición de las maestras titulares para escuchar y responder a las aportaciones de los docentes en formación ha facilitado un ambiente de colaboración y respeto mutuo*". Este tipo de comunicación dialógica, en la que todas las partes son escuchadas y valoradas, contribuye a la creación de un vínculo educativo basado en la equidad y el respeto, donde las diferencias de opinión son vistas como oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento personal.

En ese mismo orden de ideas, la maestra en formación número 10 mencionaba lo siguiente:

“En mi caso particular no genere como una muy buena comunicación con ellas ni un buen acercamiento. Realmente no tuve una muy buena comunicación, aunque lo intenté muchas veces siento que pues también hay cosas que lo impiden, allí influyen las personalidades, las metodologías de trabajo y con todo este tipo de cosas terminan siendo algo extra que se suma a generar una buena relación.”

La reflexión de la maestra en formación revela que ella vivió la comunicación en el aula como un desafío complejo, en el que no solo influyen los esfuerzos individuales, sino también factores emocionales y personales que dificultan el establecimiento de una relación efectiva. A pesar de sus intentos, la maestra en formación reconoció que las personalidades diversas y las metodologías de trabajo adoptadas pueden crear barreras que impiden una comunicación fluida. Esto pone de manifiesto que la comunicación no es un proceso lineal, sino que está influenciada por múltiples factores, como la disposición emocional de las personas, su compatibilidad y la estructura pedagógica empleada. En este sentido, la maestra subraya que no siempre se logra una comunicación efectiva ni se establecen buenas relaciones en el aula, ya que diversos elementos pueden obstaculizar este proceso.

5. Conclusiones

La presente investigación permitió explorar e identificar las características de los vínculos educativos entre maestras y maestros titulares y maestras en formación, resaltando aspectos como la comunicación, el aprendizaje colaborativo, el apoyo mutuo, la retroalimentación, el ambiente escolar y la experiencia formativa. A partir de las entrevistas realizadas, se evidenció que las maestras y maestros titulares y las maestras en formación perciben una relación positiva y

colaborativa entre ambas partes. Esta percepción de apoyo mutuo refleja un ambiente propicio para el crecimiento y la consolidación de las competencias docentes, donde la enseñanza se convierte en una experiencia compartida.

Este vínculo educativo fortalece el aprendizaje de las maestras en formación y el desarrollo profesional de las maestras y maestros titulares, generando una dinámica de aprendizaje bidireccional. A través de este intercambio, las maestras en formación adquieren nuevas herramientas y enfoques pedagógicos, mientras que los maestros titulares reflexionan y enriquecen su propia práctica gracias a la interacción y el acompañamiento.

La comunicación es un factor esencial en cualquier relación educativa, ya que facilita el intercambio de ideas, conocimientos y emociones. En el contexto de la relación entre las maestras y maestros titulares y maestras en formación, la comunicación permite la transmisión de información relevante para el aprendizaje práctico y teórico. En el LHEMI, las maestras y maestros titulares actúan como guías, y es a través de la comunicación que logran transmitir sus conocimientos y experiencia pedagógica, influyendo así en el desarrollo profesional de las futuras maestras (Rizo, 2011).

El ambiente escolar no solo abarca el espacio físico del aula, sino también el clima emocional que se genera en las interacciones cotidianas. Un entorno favorable permite que las maestras en formación se sientan seguras para expresar sus ideas, formular preguntas y recibir retroalimentación constructiva. De esta manera, el ambiente escolar se convierte en un factor clave para la consolidación de una relación educativa saludable y productiva, que beneficia a las maestras y maestros titulares y a las maestras en formación (Uña, 2000).

Uno de los hallazgos más importantes es el papel crucial de la comunicación en la construcción y fortalecimiento de estos vínculos. Al permitir que maestras y maestros titulares y maestras en formación expresen sus pensamientos y dudas abiertamente, se genera un clima de confianza que

potencia el aprendizaje. Esta fluidez en la comunicación es fundamental para que los procesos formativos no solo aborden aspectos pedagógicos, sino también emocionales y reflexivos, lo cual es esencial en la construcción de la identidad profesional del maestro.

Así, la comunicación asertiva actúa como un eje central en la creación de un ambiente educativo que promueve el respeto, la colaboración y el bienestar emocional. Al practicarla, los maestros y maestras titulares optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, ayudándolos a establecer relaciones saludables y a enfrentar desafíos dentro del aula y en sus vidas cotidianas. Este enfoque, centrado en la construcción de un vínculo educativo sólido, es fundamental para preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para una vida socialmente competente y emocionalmente equilibrada (Bernal et al., 2022; Baño y Dahua, 2023).

El trabajo colaborativo constituye otro de los aspectos fundamentales en la construcción del vínculo educativo. La colaboración entre maestras titulares y maestras en formación no solo enriquece el proceso educativo, sino que también refuerza habilidades como la planificación conjunta, la resolución de problemas y la gestión del aula. Al trabajar de manera colaborativa, ambas partes se benefician de la experiencia compartida, lo que permite un aprendizaje más profundo y significativo (Uña, 2000).

Asimismo, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación constructiva emergen como pilares fundamentales en el vínculo educativo. El aprendizaje colaborativo fomenta la cooperación y la corresponsabilidad en las tareas diarias, promoviendo un aprendizaje compartido y colectivo. La retroalimentación, por su parte, proporciona una oportunidad invaluable para reflexionar sobre la práctica docente, identificar áreas de mejora y reconocer fortalezas, reforzando la seguridad y confianza de las maestras en formación. Este tipo de retroalimentación va más allá de una simple

corrección de errores; es un proceso que invita a una reflexión profunda y que contribuye a un desarrollo integral de la maestra en formación.

La experiencia formativa es otro elemento importante del vínculo educativo entre las maestras y maestros titulares y maestras en formación. Durante la formación, las maestras en formación necesitan vivir experiencias prácticas que les permitan aplicar sus conocimientos teóricos y enfrentarse a situaciones reales dentro del aula (Cortés, 2017). El acompañamiento de una maestra o maestro titular en este proceso se convierte en un apoyo fundamental, puesto que las maestras y maestros titulares ofrecen orientación, retroalimentación y un ejemplo práctico de cómo se deben gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A través de la experiencia formativa, las maestras en formación desarrollan una comprensión más profunda de su rol docente y adquieren las habilidades necesarias para enfrentarse a los desafíos propios de la enseñanza. Este proceso les permite reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y consolidar su identidad profesional. La experiencia formativa, por lo tanto, no solo afecta el presente de las maestras en formación, sino que también tiene un impacto duradero en su desarrollo como profesionales de la educación (Rizo, 2011).

Esta investigación, aporta una comprensión de las características de los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares y maestras en formación y de alguna manera como estos tienen efectos en su práctica pedagógica. Estos vínculos no solo influyen en el desarrollo de competencias pedagógicas, sino también en el fortalecimiento emocional y motivacional de las maestras en formación. No obstante, este estudio abre la puerta para futuras investigaciones que exploren con mayor profundidad las dinámicas de estos vínculos en contextos diversos, abordando también los desafíos que puedan surgir, como diferencias de estilos de enseñanza, barreras comunicativas, o la influencia de factores institucionales y culturales en la relación formativa.

Aunque el objetivo principal de este trabajo de grado no se centra directamente en los niños y las niñas que forman parte del LHEMI, la evidencia del vínculo educativo entre maestras y maestros titulares y maestras en formación tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza. Si las maestras en formación se sienten seguras y apoyadas por sus maestras y maestros titulares en su práctica educativa esta se verá enriquecida, lo que favorece relaciones positivas con sus estudiantes. De este modo, el proceso educativo se convierte en una experiencia motivadora, en la que la maestra en formación juega un papel clave como figura de apoyo y retroalimentación continua, permitiendo que los niños y las niñas se sientan en un entorno seguro siendo acompañados en su proceso educativo.

Este trabajo de grado pretendió no solo describir estos vínculos, sino también reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos para así asegurar una formación docente que integre habilidades profesionales y valores humanos. A través de la colaboración, la reflexión crítica y la construcción de relaciones significativas, las futuras maestras y maestros podrán enfrentar con mayor éxito los desafíos del aula, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.

Finalmente, esta investigación invita a futuros docentes e investigadores a profundizar en la importancia de los vínculos educativos entre las maestras y maestros titulares y maestras en formación, un aspecto clave en la formación profesional. Tradicionalmente, la relación educativa se ha centrado en el vínculo entre maestro y estudiante, sin embargo, la conexión entre estos dos actores formativos también merece atención, dado que impacta directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las futuras generaciones de docentes.

6. Referencias

- Aguete, A. (2018). Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23238/1/Aguete%20Ochogaray%2c%20Alicia.pdf>
- Aguirre, J.C. y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Albornoz, J. y Mejía, A. (2021). Incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo Docente- Estudiante como un Factor asociado a la calidad. <http://hdl.handle.net/10818/50217>
- Ángel, W. (2016). Los estilos de aprendizaje y el trabajo colaborativo en los ambientes virtuales
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=64975>
- Arango, C., (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 70-103.
- Baño, M., y Dahua, J. (2023). Comunicación asertiva como facilitadora de los procesos educativos. *Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 8(1), 1332-1349.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9284331.pdf>
- Barcos, F. (2023). El vínculo pedagógico como promotor de aprendizajes significativos.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2596>

- Delval, J (1998). El Desarrollo Humano. Siglo Veintiuno Editores.
- Días, B., Tobar, D., Buenaño, A., Ramos, B., y Pérez, M. (2024). Comunicación Asertiva y su Influencia en el Aprendizaje de los Estudiantes en la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas del Cantón Sigchos, Provincia de COTOPAXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5054-5065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10921
- Driscoll, M, y Vergara, A. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf>
- Durán, S. (2023). Teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger.
https://www.eurekando.org/educacion/teoria-del-aprendizaje-situado-de-lave-y-wenger/númerogoogle_vignette
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. <https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/36335>
- Guerrero, R. (2020). Educar en el vínculo. *Plataforma Actual*. <https://rafaguerrero.com/wp-content/uploads/2024/08/Indice-y-Capitulo-1-Educar-en-el-vinculo.pdf>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6 edición. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- Hernández, E. (2023). Cómo gestionar una comunicación asertiva en el aula, para una mejora socioemocional, en un grupo de sexto año, de la escuela Profesor José Guadalupe Aguilera.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/139749>
- Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3),457-474. ISSN: 0123-1294.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605002>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), (2017). *Horizonte Educativo Pastoral*. Institución Liceo Hermano Miguel La Salle.

Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), (2020). *Propuesta Pedagógica Liceo Hermano Miguel La Salle*.

Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), (2023). *Proyecto Educativo Institucional. Formación Humana, Cristiana y Académica de Calidad*. Consejo Directivo del Liceo Hermano Miguel La Salle.

López, E. (2018) *Vínculo afectivo entre tutor-tutorado desde la relación interpersonal*. <http://200.23.113.51/pdf/34203.pdf>

Mar, D., Ruíz, A., Pino, S., Lazo, T., y Pacheco, A. (2021). *La comunicación asertiva en las instituciones educativas militares: una revisión de la literatura científica del 2015-2020*. *Alpha Centauri*, 2(1), 14-24. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i1.26>

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*.

Mejía, M. (2008). *Vínculos posibles entre el maestro y el alumno*.

Mejía, M. (2021). *Representaciones de algunos estudiantes extra-edad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que les enseñan*. <https://hdl.handle.net/10495/25186>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *¿Qué es el índice sintético de calidad educativa (ISCE) de Colombia Aprende?*

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles349835_quees.pdf

Molina, N., y Meza, H. (2023). Estrategia metodológica para favorecer el desarrollo de la comunicación asertiva en docentes y estudiantes de la carrera de Desarrollo Infantil Integral del Instituto Paulo Emilio Macías. *Revista Científica Sinapsis*, 23(1), 1-14.

<https://doi.org/10.37117/s.v23i1.722>

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford University Press.

Ordoñez F. (2021). Comunicación Asertiva en Adolescentes: Una propuesta de talleres desde el enfoque socioformativo. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/19d2c27b-4de9-4120-a037-288c2fee2ffb>

Ospina, N. (2020). Lo que escapa a la pedagogía: reflexiones en torno a la práctica docente universitaria más allá del aula. <http://hdl.handle.net/10554/50217>

Papahiu, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (1), 47-84.

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R (2010). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill.

Pichón, E. (1980a). *El Proceso Grupal*. Nueva Visión.

Pichón, E. (1980b). *Teoría del vínculo* (4ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Pierre, J. (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica* (Editorial Papiro).

<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/77bc824c-c999-4ae7-b185-ce6d2e80d8af/content>

Pinedo, I., y Yáñez, J. (2017). *Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum*.

Pumar, M. (s.f). *Colaboración y liderazgo*. Facultad de Enfermería. Universidad de Navarra. 59-66.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37292/1/Mar%C3%ADa%20Jes%C3%BA%20Pumar%20M%C3%A9ndez.pdf>

Ramírez, V. (2021). Vínculos afectivos en niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares sustitutos del municipio de Sevilla Valle. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/5049>

Real Academia Española. (2023). Diccionario de la lengua española (23a ed.).

Rizo, M. (2011). Reseña de Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick. Razón y Palabra, (75). Universidad de los hemisferios.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706028>

Robledo, P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje.

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>

Rogers, C. (2020). El enfoque integral centrado en la persona. Biblioteca Digital:

<https://www.institutocarlrogers.org/el-instituto/enfoque-integral-centrado-la-persona/número:~:text=Los%20fundamentos%20del%20Enfoque%20Centrado%20en%20la%20Persona,nuclear%20de%20la%20Presencia%20como%20facilitadora%20del%20proceso>

Ruiz, G., (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15),103-124. ISSN: 1698-7799.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>

Stramiello, I. (2008). El vínculo educativo: Entre Eros y Ágape.

<https://www.agoraphilosophica.com/Agora17-18/agora17-18-stramiello.pdf>

Tizio, E. (2003). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.

- Torres, P. (2019). La gestión emocional y la resiliencia un aporte al fortalecimiento del vínculo afectivo de los niños de la Fundación Casa de la Madre y el Niño. <https://hdl.handle.net/10901/17701>
- Tubay, F. (2020). La docencia contemporánea y el vínculo educativo en adolescentes universitarios <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/15130/1/T-UCSG-POS-PSCO-68.pdf>
- Uña, O. (2000). Teorías y modelos de la comunicación. Complutense University of Madrid. https://www.researchgate.net/publication/28181853_Teorias_y_modelos_de_la_comunicacion
- Valdés, A. (2017). Vínculo Pedagógico Positivo: principios para su desarrollo. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Vinculo-pedagogico-positivo.pdf>
- Vega, L., (2010). Importancia de fomentar el vínculo de apego en la infancia.
- Vélez, R., Sanz, O., y Bolívar, O. (2021). Estrategia metodológica para el desarrollo de la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza en estudiantes de Bachillerato. Revista Cognosis, 6(4), 55-70. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i4.3151>
- Vielma Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vilcarromero, A. (2020). Comunicación asertiva y relaciones interpersonales en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Santo Toribio, Rioja, San Martín, 2019. Universidad César Vallejo: Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41023>
- Vigotsky, L. (1978). La teoría de Vigotsky: La zona de desarrollo próximo y el aprendizaje social.

- Villalobos, P., Barría, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes - estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143. Epub 15 de julio de 2022. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto educativo*, 28(7), 5-10. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AColaborativo_TIC_AC_ooperativo9p.pdf

Anexos

Anexo 1. Matriz Rastreo de Antecedentes

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
2019	Trabajo de grado para obtener el título de especialista en psicología	Argentina	Universidad Austral	Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad	Castro Mariángel	<p>El presente trabajo se propone explorar la incidencia de las relaciones interpersonales en el compromiso académico en el nivel superior. Aspira a integrarse al corpus textual analítico del vínculo profesor-estudiante, en su multidimensionalidad, que da cuenta de un vasto y fecundo terreno de indagación, e intenta aportar, además, al no menos extendido campo de estudio del compromiso académico en la educación superior universitaria. En virtud de ello, adelantamos al lector que la originalidad del planteo posiblemente esté dada por la combinación de ambas categorías y la profundización de los diferentes vectores de análisis derivados de este abordaje.</p>	<p>Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. La educación, diálogo de subjetividades. Educación y personalización. Personalización vs. Customización. La educación como vínculo interpersonal. El vínculo docente-estudiante. La orientación educativa. El asesoramiento académico personal.</p>	<p>El adopta en la presente investigación se caracteriza por la recolección de datos cualitativos con la finalidad de hacer converger la información y, por ende, requiere de una triangulación posterior (Daura, 2013). Por eso se trata de un estudio en donde se utilizan diferentes fuentes y metodologías para la recolección de datos, pues como lo indican Hernández Sampieri et al. (2016), en la indagación cualitativa se adquiere una mayor riqueza, amplitud y profundidad si se incluyen diferentes actores, fuentes y técnicas.</p>	<p>Al inicio de este trabajo se propuso problematizar el vínculo educativo, centrándonos en las dinámicas de la relación profesor-estudiante en el nivel superior y su incidencia en la formación y el fortalecimiento del compromiso académico. Esta indagación, tal como estaba previsto, se llevó a término desde la perspectiva de los estudiantes y apuntó a dilucidar cómo las relaciones interpersonales entre estos y sus docentes afectan su implicación académica. Así, en el marco de este estudio y cumpliendo los objetivos propuestos, profundizamos en la conceptualización y caracterización de las relaciones interpersonales en el ámbito de la educación superior, explorando la multidimensionalidad del constructo compromiso académico y enlazándolo con los atributos del vínculo profesor-alumno. De la misma manera, analizamos los factores comunes surgidos de las dos modalidades educativas abordadas: presencial física y a distancia o en línea. Todo ello, desde la teoría fundamentada y a través de un diseño metodológico de triangulación múltiple.</p>	<p>Sánchez, M. C. (2019b). Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes [Universidad Austral]. https://riua.ustral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/825/Castro%20S%3a%1nchez%2cTFIM.pdf?sequence=1&isAllowed=1</p>

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
2021	Trabajo de grado- psicología	Perú- Lima	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Perspectiva acerca del vínculo educativo en tutores de adolescentes de una institución privada de Lima	Del Risco, Luzmaría	Este estudio buscó describir el vínculo educativo entre jóvenes tutores y tutorados adolescentes desde la perspectiva de los tutores. Los participantes fueron 10 tutores, de 18 a 22 años, que hayan ejercido la labor de tutoría por al menos seis meses con un mismo adolescente y que laboran en una institución educativa que brinda asesorías extraacadémicas y personalizadas. Se desarrolló un estudio cualitativo de diseño fenomenológico, aplicando la entrevista semi estructurada y un análisis de contenido utilizando como base los conceptos de la teoría de Caram (2011). Los resultados evidencian el sentir de los tutores respecto al vínculo con sus tutorados, definiéndolo como beneficioso, productivo, cercano y portador de afecto. Además, destacan la importancia del acompañamiento de los estudiantes en su proceso de desarrollo integral y la cercanía de edad como medio conductor de un aprendizaje bidireccional. Finalmente, se evidencia que los	Deseo de cuidar. Entre un rol parental y fraterno. Recuerdo de un vínculo de cuidado. Capacidad de influir en la formación. Búsqueda de un desarrollo integral. Seguridad y autonomía. Roles de asimetría tutor-tutorado.	Esta investigación es un estudio empírico con enfoque cualitativo. Se considera de tipo fenomenológico, ya que, según Creswell y Poth (2018) consiste en identificar un fenómeno de estudio y recolectar data de diversas personas que lo hayan experimentado. Estos autores sostienen que el estudio cualitativo incluye tanto la voz de los participantes como la reflexión del investigador. Se plantea un diseño fenomenológico, dado que se busca al mismo tiempo testimonios particulares que reflejen significados compartidos y elementos esenciales respecto al vínculo educativo que permitan acercarse a la experiencia desde la perspectiva de diversos individuos en cuanto al mismo fenómeno. (Creswell & Poth, 2018; González & Hernández, 2014).	En el estudio se buscó describir el vínculo educativo que se establece entre el tutor y su tutorado desde la perspectiva de los tutores de adolescentes en etapa escolar. Se tomó como referencia la teoría de Caram (2011) para ahondar en los contenidos subjetivos presentes en el vínculo educativo. A la luz del diálogo de los participantes, se pudo entender que en esta relación tutorial ambos involucrados pondrán en juego contenidos subjetivos que moldearán el vínculo educativo. En el caso de los tutores, se pudo notar que muchos de ellos revivían en cierto modo sus vínculos de cuidado pasados, captando de ellos lo que les agradó y lo que no, para así replicarlo o mejorarlo en la relación con su tutorado. Asimismo, asumieron una función materna o paterna reconociendo explícitamente que ellos no son los padres pero que era una oportunidad para ser un apoyo y acompañamiento para sus tutorados	Del Risco, L. (2021). Perspectiva acerca del vínculo educativo en tutores de adolescentes de una institución privada de Lima [Universidad peruana de ciencias aplicadas]. https://upc.aws.openrepository.com/bitstream/handle/10757/654917/DelRiscoD_L.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						tutores perciben el vínculo educativo como un factor indispensable para el funcionamiento de la tutoría.				
2020	Trabajo de grado para obtener el título de mg en psicoanálisis y educación	Ecuador-Guayaquil	Universidad católica de Santiago de Guayaquil	La docencia contemporánea y el vínculo educativo en adolescentes universitarios	Tubay Máximo	En el contexto universitario contemporáneo, hay un encuentro, de la angustia del agente de la educación emergida por lo imposible que se vuelve el educar; en donde el adolescente universitario contempla la posibilidad de obtener un espacio formativo, en el que se posibilite vínculos transferenciales entre maestro y alumno, para la obtención de saberes propuestos: a partir de una planificación que se ha venido a instituir según las condiciones y necesidades de un colectivo, que por ende demanda la presencia de ese profesional: relleno de conocimiento y de saberes. Se hace imperioso recalcar el propósito de la presente investigación, en la que se enfoca el rechazo al saber que se invierte a un encuentro con el saber posible, que se establece: desde la falta, la demanda	El ejercicio docente en la realidad contemporánea Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Predisposición y angustia de los docentes. Lo imposible de educar. ¿Universidad en Crisis o Educación Imposible? Vínculo educativo. Vínculo social como vínculo educativo. El vínculo educativo como lazo social: El triángulo herbartiano.	La presente investigación tendrá un enfoque metodológico cualitativo en el que se establecen ciertas características tales como la valoración de los fenómenos de las variables en estudio. Dentro de lo cualitativo, el trabajo se enfoca en el método fenomenológico-hermenéutico. Desde un estudio descriptivo, se ha inferido sobre los matices de la docencia universitaria en la época contemporánea, en la que se ha demandado del docente, ciertas tareas (llenar informes, contestar peticiones, marcar entrada y salida de su lugar de trabajo) que antes no eran consideradas como parte de su labor académica.	La idea generalizada sobre una crisis universitaria ha detonado la necesidad de deseñar enmarcarla en toda una política institucional y declaración de autonomía universitaria; en la que las reglamentaciones y actividades curriculares demandan más prioridad en algunos momentos, frente a la tarea de educar y transmitir saberes. Por otro lado, la educación es un imposible, por el querer mismo de instruir a un sujeto a partir de un discurso: monótono, generalizado, que se ha intentado sostener desde un deseo del educando y educador; tratando de rellenar ese agujero que se genera por esa misma imposibilidad: limitando o frustrando las buenas intenciones de las instituciones de educación superior, que al final, no han sabido responder a esta demanda. El Vínculo educativo como lazo social debe ser entendido como un encuentro entre los sujetos, desde el orden de lo particular, en el que cada educando es abordado desde lo individual, único; con necesidades específicas que están inmersas en los procesos transformativos que desencadenan un aprendizaje, poniendo en cuestión y al	Tubay, F. (2020). La docencia contemporánea y el vínculo educativo en adolescentes universitarios http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/15130/1/T-UCSG-POS-PSCO-68.pdf

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						del sujeto, siendo reflejados en elementos mismos del proceso universitario.			análisis, formas estandarizadas de transmitir conocimientos, que restringen las posibilidades de que el docente instituya un lazo social, tan necesario para conocer la peculiaridad de cada adolescente universitario, ávido de saberes.	
2018	Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en psicología educativa	México	Universidad Peagógica Nacional	Vínculo afectivo entre tutor-tutorado desde la relación interpersonal	López Fátima	Esta investigación hace referencia a la dinámica de la tutoría a nivel superior, haciendo énfasis en la interacción que se establece entre tutor-tutorado, la cual se puede visualizar a través de la calidad de comunicación que se establece entre ellos. Dentro de esta interacción, que se considera una relación interpersonal, se buscará explicar el vínculo afectivo que se puede establecer entre las dos personas. En el vínculo afectivo, la finalidad es lograr que el tutorado se reconozca como una persona íntegra, en donde a través de los conocimientos que genere sobre sí mismo, pueda afrontar y solucionar los problemas a los cuales deba enfrentarse tanto profesionalmente como en su vida cotidiana. Con base en esta relación, el objetivo específico de este trabajo es	Relaciones Interpersonales. Teorías de las relaciones interpersonales. Tipos de Relaciones. Elementos que conforman las relaciones interpersonales.	El método será descriptivo a emplear porque es con base en una serie de instrumentos que evaluarán cada variable que interviene en dicho proceso y poder llegar así a establecer mediante esta evaluación la realidad de dicha interacción. El diseño será no experimental, puesto que solo se analizarán las variables sin manipularlas	El objetivo general de la presente tesis era explorar la relación interpersonal que se establece entre tutor-tutorado, tomando en consideración que la tutoría es una relación interpersonal como menciona Logui (1930), este tipo de relaciones pueden ser profundas o superficiales, se busca indagar que tan profunda es la relación tutor-tutorado, para que esta relación sea profunda se necesita que la relación interpersonal logre una cercanía e intimidad. Para Levinger (1996), la importancia de la cercanía es elevar la autoestima y por consiguiente se logra comunicar emociones y sentimientos. Aunque la comunicación resulta ser pieza clave en la relación interpersonal, no es el único elemento que interviene para que el dueto entre tutor y tutorado logre alcanzar cercanía; los resultados obtenidos del análisis de baremos muestran que la comunicación con el tutor parece restringirse a un intercambio de ideas y opiniones, en la función de la tutoría, en donde se brinda la	López, E. (2018) Vínculo afectivo entre tutor-tutorado desde la relación interpersonal [universidad pedagógica nacional]. http://200.23.113.51/pdf/34203.pdf

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						describir el vínculo afectivo que se puede generar entre ambos (tutor-tutorado).			información necesaria, sin embargo no se logra una confianza para lograr una información de tipo personal entre el tutor y el estudiante.	
2018	Tesis para optar al título de Magister en Psicología y Educación	Uruguay	Universidad de la República	Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.	Aguete Alicia	La presente Tesis realiza un análisis de las trayectorias y los vínculos educativos que se producen entre los/as estudiantes y sus educadores/as referentes durante el primer semestre de su tránsito por los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP). El trabajo de campo se realiza durante la primera mitad del año 2017, en un centro de la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay. La elección del centro se debe a elementos como la accesibilidad geográfica y considera la relevancia de no contar con vínculo previo por parte de quien desarrolla la investigación. Así se procura mantener una distancia óptima, ya que quién investiga tiene inserción laboral en otro centro de estas características. Desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria y el Psicoanálisis Vincular, se desarrolla un estudio exploratorio – descriptivo con la finalidad de abordar	Adolescentes y jóvenes. Juventudes. Trayectorias educativas. Trayectorias educativas posibles. Trayectorias educativas en formatos alternativos. La participación como derecho. Las instituciones y la participación. Vínculos. Vínculo como encuentro. significativo El vínculo educativo.	La metodología que se utiliza para el desarrollo de la investigación es de tipo cualitativa y es pensada como una herramienta para potenciar procesos reflexivos y promotores de autonomía. La misma se considera valiosa para analizar las trayectorias educativas y los vínculos que se producen en el contexto de los Centros Educativos de Capacitación y Producción. Esta metodología considera un anclaje territorial – cultural - histórico que permita a los sujetos pensarse y transformarse a sí mismos y sus circunstancias, tomando conciencia de las relaciones de poder que las determinan. Esto implica hacer un lugar al otro como portador de saber, de una historia y un sentir. En palabras de Sisto (2008): “...la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.” (p. 124) La investigación cualitativa se desarrolla, en un diálogo que involucra a él/la investigadora/ra y la comunidad. La misma se produce en términos de saber participativo, contextualizado, e implica un encuentro transformador. De este modo, la investigación es un intento de capturar sentidos. Allí la pregunta se produce en forma constante, para mantener en suspenso las certezas de él/la investigador/ra, que requerirán del diálogo permanente para que emerjan las respuestas participativas contextualizadas (Sisto, 2008).	En este recorrido se ha dado cuenta de las trayectorias que realizan los adolescentes y jóvenes, que asisten al primer semestre de los Centros Educativos de Capacitación y Producción, analizando a su vez la relación que dichas trayectorias tienen con los vínculos educativos que se construyen entre pares y con los/as educadores/as referentes. En este sentido, se tomó el caso de un grupo que cursó primer semestre en un CECAP de la zona metropolitana de Montevideo. En el desarrollo de la investigación se contempló la perspectiva de los/as protagonistas, adolescentes – jóvenes y los/as educadores que acompañan su proceso. De este modo se han encontrado puntos de acuerdo y de disenso entre las figuras adultas y los/as estudiantes. Asimismo, dentro del grupo de estudiantes surgen distintas miradas que responden a la diversidad de historias y experiencias de participación en el sistema educativo. Las mismas se expondrán a continuación, a modo de síntesis del material recabado y el camino transitado. A partir del análisis de los materiales aportados por los/as estudiantes y docentes, se pretende realizar un aporte al	Aguete, A. (2018). Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo [Universidad de la República]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23238/1/Aguete%20Ochogaray%2c%20Alicia.pdf

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						un tema poco conocido. A partir de un diseño metodológico cualitativo, se realizó un estudio de caso instrumental, para conocer en profundidad un caso particular. Para ello se empleó una batería de herramientas, que comprendió entrevistas en profundidad al equipo docente, entrevistas grupales a estudiantes, observación participante y análisis documental.			conocimiento científico. Pero también se busca reintegrar el saber a quienes generosamente compartieron su experiencia. De este modo se pretende contribuir a la construcción de prácticas educativas y vinculares más gratificantes para las nuevas generaciones. Apostando desde este lugar a la promoción de trayectorias educativas continuas y completas, que garanticen el derecho a la educación de todos/as los/as adolescentes y jóvenes.	
2020	Trabajo de grado para obtener el título de Sociólogo	Colombia, Bogotá	Pontificia Universidad Javeriana	Lo que escapa a la pedagogía: reflexiones en torno a la práctica docente universitaria a más allá del aula	Ospina Castillo Nicolás	Este trabajo busca analizar el papel de las emociones y específicamente, de los vínculos emotivos que se entretajan en la relación docente-estudiante, los principales protagonistas del proceso educativo en el ámbito universitario. Buscando dotar de mayor sentido la pregunta por los vínculos emotivos, se realizó este análisis partiendo de presupuestos epistemológicos de la sociología, la educación, la psicología y la antropología, principalmente, así como de algunos documentos oficiales	El carácter cognitivo de la emoción y su incidencia en el proceso educativo. La práctica docente. La relación docente-estudiante.	Este trabajo ofrece un análisis cualitativo de dos fuentes de información que hacen parte de la vida universitaria en la PUJ. La recolección de información se realizó durante los años 2019 y 2020, y el análisis aborda el periodo entre los años 2013 y 2020.	El recorrido hecho a lo largo de este trabajo permite presentar algunas consideraciones finales alrededor de la temática abordada. De esta manera, se afirma que, en el escenario de la PUJ, es posible identificar el fenómeno de los vínculos emotivos a partir de la información captada. Dichos vínculos dan cuenta de una serie de maestros que trascienden los límites de la relación académica tradicional, para interactuar de forma distinta con sus estudiantes, al interior del ámbito universitario. Por lo tanto, es posible observar que la generación de vínculos emotivos se expresa como producto de una concepción de la relación docente-estudiante, distinta a aquella que se basa en el predominio de la racionalidad e impersonalidad en el trato	Ospina, N. (2020). Lo que escapa a la pedagogía: reflexiones en torno a la práctica docente universitaria más allá del aula. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/50217

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						<p>que dan sentido al proyecto educativo de la Pontificia Universidad Javeriana. En tales documentos se expresa la característica alrededor de la cual se enmarca esta investigación, a saber: el carácter integral de la formación universitaria de la PUJ. Con esto se plantea un debate en el que se pone en tensión a los criterios de racionalidad que predominan en la formación académica y científica universitaria, y que se expresan por medio de una relación jerárquica e impersonal entre el docente y el estudiante, frente a la idea de concebir el proceso educativo como un proceso de formación integral, de todas las dimensiones del ser humano haciendo énfasis en la que tiene que ver con las emociones. Se exponen, por tanto, varios de los rasgos característicos de la formación integral de la PUJ y su correspondencia con las relaciones docente-estudiante que se originan al interior de la Universidad. En tal medida, este trabajo ofrece un análisis</p>			<p>entre estos dos actores educativos. El análisis del Programa Carta al maestro permitió observar algunas particularidades acerca de lo que es valorado de forma positiva por los estudiantes respecto a la práctica 63 docente de sus maestros. De esta manera, fue posible identificar el valor académico y pedagógico del que goza la interacción al interior del aula con el maestro, en donde la calidad de su ejercicio docente le permite generar unas vinculaciones relacionadas con la energía emocional del grupo, lo cual, a su vez, genera afectos y motivos suficientes para que los estudiantes ofrezcan agradecimiento y reconocimiento a sus maestros a través de las cartas.</p>	

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						<p>cuantitativo de dos fuentes de información que hacen parte de la vida universitaria en la PUJ: el Programa Carta al Maestro del Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS) de la Vicerrectoría del Medio Universitario; y la Consejería Académica, la cual es función de cada uno de los programas académicos de la Universidad.</p>				
2021	Trabajo de grado / Pregrado Psicología	Armenia, Quindío	Universidad Antonio Nariño	Vínculos afectivos en niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares sustitutos del municipio de Sevilla Valle	Ramírez Valencia Valentina	<p>Este trabajo presenta como problema de investigación el poder conocer los vínculos afectivos establecidos por los niños(a)s y adolescentes que pertenecen a hogares sustitutos en el municipio de Sevilla Valle, el autor que soporto esta investigación fue Bowlby, (1976); esta es de naturaleza fenomenológica, con un alcance descriptivo, desde una mirada cualitativa en la cual participaron 2 niño(a)s y 2 adolescentes; la categoría fue Vínculos afectivos, las subcategorías fueron los tipos de vínculos: Vínculos seguros, Vínculos inseguros evitativos, Vínculos inseguros ambivalentes y Vínculos</p>	Vínculos afectivos de los niños, niñas y adolescentes Teoría del apego Conductas vinculares	<p>Desde una mirada cualitativa, con un criterio epistemológico desde la fenomenología; puesto que permite comprender y profundizar sobre los fenómenos que rodean las experiencias humanas, información que se obtiene desde la perspectiva de los participantes en el ambiente natural y en relación con el contexto, este estudio pretende determinar el sentido que se le da a los fenómenos, partiendo de la descripción y comprensión del discurso de quien los vivió; la descripción del fenómeno se dará a través de la unidad de análisis, que está constituida por dos niños y dos adolescentes pertenecientes a hogares sustitutos y el instrumento para obtener la información de los participantes será la entrevista a profundidad; en cuanto a las categorías se enfoca en los vínculos afectivos y en cuanto a las subcategorías los tipos de vínculos que establezcan los jóvenes con la madre sustituta. Lo anterior permite comprender que, desde las investigaciones con enfoque cualitativo, se pueden encontrar formas mejores de acercarse a la realidad, ya que las diferentes fases en</p>	<p>Las principales conclusiones a partir de la teoría de Bowlby (1976), acorde a la categorización que permite conocer los vínculos afectivos establecidos por los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares sustitutos del municipio de Sevilla Valle, acorde a lo analizado. Dando respuesta al primer objetivo específico el cual se encuentra direccionado a identificar los vínculos afectivos establecidos con la madre sustituta por los NNA que pertenecen a hogares sustitutos se logra inferir con base en los relatos de los participantes y los aportes teóricos que son vínculos de carácter seguro. Del mismo modo se logró evidenciar en cuanto al segundo objetivo específico que la tipología que se halló en mayor medida en los niños, niñas y adolescentes fue la de vínculos seguros, la cual nos da cuenta de los tipos de</p>	Ramírez Valencia, V. (2021). Vínculos afectivos en niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares sustitutos del municipio de Sevilla Valle

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						desorganizados con las respectivas subcategorías. Los resultados dieron cuenta que la tipología que se encontró en mayor medida en los niños(a) s y adolescentes fue vínculos seguros. Por otro lado, la que menos hallazgos tuvo, fue la tipología de vínculos desorganizados, lo que nos enmarco que probablemente los vínculos de los cuatro participantes desde una mirada general no se asocian como tal a algún tipo de psicopatología.		que se dan estos estudios son menos estandarizadas, permitiendo la comprensión desde la mirada de los participantes, intentando entender y comprender las experiencias individuales de estos.	lazos que estos han ido estableciendo con las figuras de cuidado de una manera óptima y como ese tipo de factores han influido significativamente en ese establecimiento adecuado de ese vínculo afectivo, al dar respuesta a cada una de las necesidades en cuanto a la protección, afecto, cercanía, la empatía que prima entre ambos, el disfrute de compañía de la madre sustituta, la manera en que se comunican afectivamente, las apreciaciones y expresiones familiares que hacen ellos en cuanto a esa figura primaria, donde se refieren a ella con nominaciones consanguíneas, lo que enmarca el tipo de confianza y cercanía que han ido generando.	
2021	Trabajo de grado para obtener el título de Mg en dirección y gestión de instituciones educativas	Chía, Cundinamarca	Universidad de la Sabana	Incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo docente - estudiante como un factor asociado a la calidad	Albornoz Javier Mejía Ángela	La presente investigación busco reconocer la incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo docente – estudiante como un factor asociado a la calidad. El estudio se realizó bajo un enfoque mixto con un Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC). Se recolectó información a través de la aplicación de tres instrumentos estandarizados basados en la herramienta de Classroom Assessment Scoring System (en	Calidad de la educación: un concepto con múltiples perspectivas. Liderazgo pedagógico del directivo escolar: un factor de calidad. El liderazgo pedagógico – Funciones – dimensiones del liderazgo pedagógico. Vínculo docente estudiante: condición para el aprendizaje. Componentes del vínculo	Esta investigación tiene un enfoque cualitativo porque “se observan fenómenos, tal como se dan en su contexto natural para luego entrar a analizarlos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.149), y exploratorio porque el propósito es “comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.152). La recolección de los datos cualitativos se hará mediante grupos focales y observaciones de clase. También responde a un enfoque cuantitativo, por cuanto para realizar la recolección de datos se utilizan procedimientos estandarizados y los “datos son producto de mediciones que se representan mediante números y se deben analizar a través de métodos estadísticos” (Hernández,	Del análisis de datos presentado en el apartado anterior se desprenden diversas consideraciones que se abordarán con relación al marco teórico, el estado del arte y en función de los objetivos del presente estudio. Esto con el propósito de reconocer la incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo docente - estudiante como un factor asociado a la calidad, objetivo principal de esta investigación. Este trabajo aporta información de dos fenómenos interesantes que se llevan a cabo en toda institución educativa, el primero la importancia de establecer y mantener vínculos adecuados entre profesores y estudiantes y el	Albornoz Barreto, J, Mejía Garzón, A. (2021). Incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo Docente-Estudiente como un Factor asociado a la calidad

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						adelante CLASS) a saber, encuestas a los estudiantes de los grados quinto y sexto del Colegio Campestre San Diego y del Colegio Bilingüe José Max. León, observaciones no participantes y un instrumento de autorreflexión para los docentes que lideran los procesos de formación en los estudiantes de los grupos seleccionados. Además, se desarrolló un grupo focal para profesores y líderes educativos partiendo del Marco de Liderazgo de Ontario. Los instrumentos fueron aplicados a una muestra de 63 estudiantes, 42 profesores y 16 directivos. Los hallazgos revelan que el equipo de docentes de las dos instituciones demuestra interés por establecer un apoyo emocional relevante, que es percibido por los estudiantes, y disposición para generar espacios de diálogo, estructurar un clima positivo dentro del aula de clase y establecer momentos pedagógicos que invitan a los estudiantes a participar con tranquilidad. Sin embargo, se encuentra	docente estudiante.	Fernández & Baptista, 2010, p.5). En consecuencia, se trata de una investigación con un enfoque mixto pues busca la “integración sistemática de los métodos cualitativo y cuantitativo con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.546).	segundo el impacto que tienen los líderes escolares dentro de su rol para el fortalecimiento de interacciones pertinentes entre los adultos y los niños y jóvenes en formación. Conviene destacar que el primer objetivo planteado para la presente investigación se enfocó en caracterizar el vínculo docente – estudiante en el Colegio Bilingüe José Max León y el Colegio Campestre San Diego a través de la implementación de instrumentos basados en el sistema CLASS. En relación con la relevancia de establecer vínculos cercanos y apropiados entre profesores y estudiantes, Pianta, et. al (2012) establecen que está relación debe ir más allá del componente académico por lo cual consideran tres dimensiones fundamentales para una buena interacción, a) el apoyo emocional, b) la organización del aula y c) la interacción pedagógica, este trabajo se centró en los dos primeros componentes. El análisis de los datos revela que en las dos instituciones se encuentran ambientes en la que los estudiantes se sienten valorados y que cuentan con profesores dispuestos a desarrollar relaciones de confianza y apoyo, este aspecto es fundamental en la relación pues Rucinski, Downer y Brown (2017) plantean que las habilidades que tienen los maestros para formar relaciones que comuniquen	

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						evidencia que señala que los profesores requieren un acompañamiento y capacitación constante que conduzca al fortalecimiento del vínculo docente - estudiante. Por tal razón se diseña un plan de formación flexible en un entorno digital y mediante el desarrollo de rutas de aprendizaje individuales alrededor de cuatro dimensiones (Acércate y Conócelos, Sorpréndete, Descúbrete y Apóyate) proporciona herramientas para atender las expectativas y necesidades particulares de los estudiantes.			cuidado y apoyo personal es parte crucial del desarrollo académico y socioemocional en los niños, especialmente durante la escuela primaria superior.	
2019	Trabajo de grado para obtener el título de licenciatura en educación Infantil	Colombia, Bogotá	Universidad Libre	La gestión emocional y la resiliencia un aporte al fortalecimiento del vínculo afectivo de los niños de la Fundación Casa de la Madre y el Niño.	Torres Martínez Paula Andrea	El presente proyecto, pretende indagar, profundizar y proponer acciones de mejora en relación con el fortalecimiento del vínculo afectivo, gestión de emociones y fortalecimiento de la resiliencia de los niños y niñas del curso Delfines de 5 a 8 años de la Fundación Casa de la Madre y el Niño. Esta investigación buscó, por medio de la detección de necesidades, idear espacios de reflexión para la interacción y	Vínculo. Vínculo afectivo. Teoría del apego.	Esta investigación se trabaja con la metodología de investigación cualitativa la cual Hernández Sampieri (2014) afirma: “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p.358). Es por ello para la investigadora es importante encontrar características que representen las emociones manifestaciones de afecto y palabras que movilicen al niño y a la niña para que se convierta en gestores propios de sus emociones generando así vínculos afectivos más duraderos entre ellos. La recolección de los	En la actualidad, para la educación infantil se han propuesto diferentes acciones, estrategias, propuesta, entre otros que posibiliten la calidad educativa y el trabajo interdisciplinario, como fue el caso que se gestó en la Fundación Casa de la Madre y el Niño; es así que con la indagación de la investigadora para lograr el fortalecimiento del vínculo afectivo, la gestión emocional llevando a los niños a ser resilientes, son elementos que mostraron un gran aporte para alcanzar de la mano con la pedagogía, la	Torres, P. (2019). La gestión emocional y la resiliencia un aporte al fortalecimiento del vínculo afectivo de los niños de la Fundación Casa de la Madre y el Niño. https://hdl.handle.net/10901/17701

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						<p>acciones pedagógicas con los niños; enriqueciendo esta comprensión y alimentar los elementos de este trabajo por parte de los profesionales en Pedagogía Infantil, logrando identificar aquellas estrategias que desde su saber y experiencia pudieron aportar en la construcción de elementos centrales del tema al cual se iba a investigar y con ello encontrar herramientas pedagógicas para minimizar aquellos sentimientos, aprendizajes y formas de instaurar en los niños y niñas en el desarrollo de la afectividad. Puesto que se han evidenciado desde la observación directa e indirecta de los niños situaciones tales como golpes entre ellos mismos, palabras vulgares las cuales dirigen a sus compañeros y docentes, que invitan a proponer acciones pedagógicas que ayuden a la interiorización y sensibilización sobre los vínculos afectivos y la expresión de sentimiento tales como: miedo, cólera, tristeza, rabia,</p>		<p>datos consiste en obtener información fidedigna, real y cercana a la realidad de quienes participan activamente en la investigación; en este caso las emociones, significados y otros aspectos subjetivos estarán presentes. Los instrumentos que se utilizarán dejarán ver datos, sucesos e ilustraciones, entre otros; para luego recogerse la información obtenida con el fin de analizarla y a partir de ello diseñarse una propuesta pedagógica de intervención mejorando con ello las problemáticas detectadas por el investigador.</p>	<p>dedicación, la vocación y el acercamiento de la realidad de estos niños para que pudieran tener espacios en donde ellos se sintieron valorados, reconocidos, queridos y con la adquisición de aprendizajes que les motivó profundizar algunos temas y realizar más a gusto sus quehaceres de los procesos escolares. En la investigación se evidenció a profundidad la relación estrecha que tiene la gestión emocional y la resiliencia como elementos muy importantes para el fortalecimiento del desarrollo del vínculo afectivo en la infancia; pero en especial con la muestra que se trabajó en esta investigación es evidente los cambios presentados en los niños, puesto que ellos finalmente eran más expresivos, se relacionaban con palabras más afectuosas y permitían el acercamiento entre ellos mismos, entre la docente y de la docente hacia ellos. Por tanto, si hay relación estrecha de lazos fuertes y solidos tanto en lo emocional como en lo afectivo generando con ello una mejor convivencia y manejo de conflictos.</p>	

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						angustia, entre otras, las cuales se ha visto que son muy presentes en los niños generando de esta manera sentimientos de menosprecio, desamor, impotencia, entre otras. En este trabajo se profundizó y se reflexionó sobre aspectos muy importantes del desarrollo afectivo de la infancia, con autores destacados en el tema, algunos actuales; dando asideros conceptuales y de conocimiento.				
2021	Trabajo de grado para obtener el título de licenciatura en educación básica primaria	Colombia, Medellín	Universidad de Antioquia	Representaciones de algunos estudiantes extra-edad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que les enseñan	Mejía Correa María Paulina	Este estudio se realizó con la finalidad de comprender las representaciones que tienen algunos estudiantes extra-edad sobre el vínculo con sus profesores y su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia-Antioquia. Para el desarrollo de este estudio se empleó una metodología cualitativa, a partir de la cual se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada dirigida a algunos estudiantes extra edad, entrevistas que posteriormente fueron analizadas y de las	Extra-edad e infancia. Infancia y relaciones pedagógicas. Representaciones.	El paradigma bajo el cual se desarrolla el presente estudio es de corte cualitativo, en el cual, en palabras de Taylor y Bogdan (1987) El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan. (p.20) Así pues, este paradigma de investigación más allá de fundamentarse en hipótesis se enfoca en la interpretación de hechos reales y en experiencias constatadas en su estado natural. Desde la perspectiva de Álvarez (2003), el paradigma cualitativo se acerca al mundo de las personas, las cuales se escuchan en sus contextos, lo que posibilita, que el investigador comprenda las opiniones, perspectivas, visiones, posturas de los sujetos, dentro del marco de referencia de ellos mismos. En consonancia con lo anterior, Taylor y Bogdan, citados por Álvarez (2003),	Tras el desarrollo de la investigación, puede concluirse que algunos estudiantes extra-edad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez - sede Alicia Díez-, del municipio de Fredonia - Antioquia, relacionan el vínculo que tienen con sus docentes con la relación al saber. En tal sentido se concluye que para que los estudiantes extra-edad tengan una mejor relación con el saber, es necesario que los maestros tengan tacto pedagógico; es decir que les tengan paciencia, que haya gestos de reconocimiento hacia el estudiante y que estos maestros empleen estrategias de enseñanza de acuerdo con los procesos de aprendizaje de cada niño y niña. Con relación al tacto pedagógico, se logró evidenciar a partir de	Mejía Correa, M. (2021). Representaciones de algunos estudiantes extra-edad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que les enseñan. https://hdl.handle.net/10495/25186

Año	Tipo de documento	País	Universidad	Título	Autor/es	Resumen	Categorías Marco teórico	Metodología	Conclusiones	DOI- Página Web
						<p>cuales se establecieron las categorías de tacto pedagógico, estrategias pedagógicas y relación con el saber. Los resultados de estas demuestran que los estudiantes entrevistados relacionan la calidad del vínculo que el maestro establece con ellos y la relación que pueda generar con su saber.</p>		<p>manifiestan que el paradigma cualitativo es inductivo, es decir, “los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (p. 23). En este tipo de estudios, el investigador cualitativo aparta sus propias creencias y predisposiciones, y se ocupa de interpretar las nociones dadas por los sujetos participantes, en el caso de esta investigación, de algunos estudiantes de extraedad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Diez, del municipio de Fredonia, Antioquia.</p>	<p>los testimonios de los estudiantes participantes que cuando los docentes tienen sensibilidad respecto a las situaciones que se presentan en el aula, por ejemplo, cuando uno de los estudiantes no tiene afinidad con un tema o curso, se desconcentran o conversan con sus compañeros; cuando los maestros en vez de enojarse o regañar usando un tono de voz fuerte, hablan con los estudiantes, generan conciencia, les tienen paciencia y basan sus actuaciones y discurso en la ética y el respeto, dichos estudiantes suelen mejorar su comportamiento, y a partir de allí generan vínculos con su maestro que favorece sus relaciones con el saber. Respecto a lo anterior, es menester citar a Max van Manen (1998), quien indica que cuando los docentes generan estrategias afectivas para establecer relaciones con sus estudiantes, pueden crear una atmósfera de confianza y motivación, lo que, se deriva en que los estudiantes generen una relación positiva y fuerte con el saber.</p>	

Anexo 2. Formato Entrevista Semiestructurada Maestras y Maestros Titulares



Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Infantil
Entrevista Semiestructurada Maestras y Maestros Titulares LHEMI

Nombre de la maestra o maestro titular:

1. ¿Cuál es la percepción que usted tiene sobre el trabajo colaborativo entre las maestras y maestros titulares y las maestras y maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional?	
2. ¿Qué habilidades específicas ha desarrollado gracias a la experiencia del trabajo colaborativo con las maestras y maestros en formación?	
3. ¿Qué estrategias utiliza para asegurar que las maestras y maestros en formación se involucren activamente en la práctica pedagógica dentro del aula y en la toma de decisiones?	
4. ¿De qué manera cree usted que el entorno escolar influye en el vínculo educativo con las maestras y maestros en formación?	
5. ¿Qué recursos y apoyos del Liceo Hermano Miguel La Salle permiten facilitar el desarrollo profesional de las maestras y maestros en formación?	
6. ¿Cómo cree que influyen las relaciones interpersonales entre las maestras y maestros titulares y las maestras y maestros en formación en el proceso formativo de estos últimos?	
7. ¿Qué elementos considera son cruciales en la interacción comunicativa entre las maestras y maestros titulares y las maestras y maestros en formación?	
8. ¿De qué manera cree que la comunicación entre las maestras y maestros titulares y las maestras y maestros en formación influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los niños y niñas en el aula de clase?	
9. ¿Cómo percibe la disposición de las maestras y maestros en formación, para escuchar y responder a los comentarios y sugerencias que le proporciona usted como maestra titular sobre su práctica pedagógica?	
10. ¿Podría compartir un ejemplo de un momento en que resolvieron un malentendido o diferencia de opinión con la maestra o maestro en formación, y cómo manejaron la situación para llegar a un acuerdo?	

Anexo 3. Formato Entrevista Semiestructurada Maestras y Maestros en Formación



Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Infantil
Entrevista Semiestructurada Maestras y Maestros en Formación LEI

Nombre de la maestra en formación:

1. ¿Cuál es la percepción que usted tiene sobre el trabajo colaborativo entre las maestras y maestros titulares y las maestras y maestros en formación en la práctica pedagógica en el LHEMI?	
2. ¿Qué desafíos ha enfrentado al trabajar de manera colaborativa con las maestras y maestros titulares y cómo abordó estos desafíos?	
3. ¿De qué manera la práctica pedagógica de las maestras y maestros titulares del LHEMI le ha aportado en su proceso formativo como maestra o maestro infantil?	
4. ¿De qué manera cree usted que el entorno escolar influye en el vínculo educativo con las maestras y maestros titulares?	
5. ¿De qué manera la experiencia de las maestras y maestros titulares ha influido en su estilo de enseñanza o en su forma de interactuar con los y las estudiantes?	
6. ¿Cree que la manera en que los maestros y maestras titulares guían y retroalimentan su práctica pedagógica ha influido en cómo usted lleva a cabo su labor docente en el aula?	
7. ¿Qué elementos considera son cruciales para mantener una comunicación fluida y constructiva en su interacción con las maestras y maestros titulares?	
8. ¿Cómo percibe la disposición de las maestras y maestros titulares para escuchar y responder a sus aportes dentro de su práctica pedagógica en el LHEMI?	
9. ¿Cómo relaciona el trabajo colaborativo y la comunicación en el establecimiento de un vínculo educativo?	
10. ¿Podría compartir un ejemplo de un momento en que resolvieron un malentendido o diferencia de opinión con las maestras o maestros titulares, y cómo manejaron la situación para llegar a un acuerdo?	

Anexo 4. Consentimiento Informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Educación.		
Título del proyecto de investigación	Caracterización de los vínculos educativos entre maestras y maestros titulares y maestras en formación		
Descripción breve y clara de la investigación	La investigación se enfoca en describir las características de los vínculos educativos que se establecen entre las maestras y maestros titulares de la tercera división del Liceo Hermano Miguel La Salle y las maestras y maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Ofrece la oportunidad de contribuir al entendimiento de un tema fundamental en la práctica educativa que, aunque frecuentemente discutido, ha sido poco estudiado de manera formal. Los hallazgos pueden proporcionar diferentes percepciones valiosas para mejorar la formación de futuras maestras y maestro infantiles.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Dahyan Zharick Jiménez Aldana y Paula Alexandra López Tinjacá.		
	N° de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección _____ Teléfono y N° de celular _____ Correo electrónico _____ Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas se contestaron claramente y he tenido tiempo para pensar sobre mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo por el que los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, que no se publicarán ni revelarán si no se autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento. En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma:

Nombre:

Identificación:

Fecha:

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación.