REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
Maestría en educación, mención Investigación Educacional
Línea de Investigación: Pedagogía, currículo y formación docente

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DEL CUIDADO HUMANO: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Trabajo de grado para optar al grado de Magíster en Educación,
mención Investigación Educacional

Autora: Salazar, Nexy
Tutora: Prof. Vargas, Elsa

Barquisimeto, junio de 2026

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
BARQUISIMETO



MIE-2026-II-005

A C T A

Nosotros, los abajo firmantes reunidos el **21 de julio de 2026**, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, con el propósito de evaluar el Trabajo de Grado de Maestría titulado: **ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DEL CUIDADO HUMANO: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA,** presentado por el (la) ciudadano (a) **NEXY DEL CARMEN SALAZAR ORTIZ**, titular de la Cédula de Identidad Número: 19.348.002, como requisito para optar al Título de Magíster en Educación, Mención **INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL**, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Dra. Any Montero (J)
C.I: 12.434.356

Dr. Manuel Ramírez (J)
C.I: 11.426.933

Dra. Elsa Vargas (T)
C.I: 5.243.009

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
SUB PROGRAMA DE POSTGRADO
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL
IIPB
BARQUISIMETO

RB/2026

DEDICATORIA

A mi Dios todopoderoso, que me ha enseñado incluso a través de este camino en la maestría, que sus planes y sus tiempos son perfectos, que el camino no siempre es recto como lo proponemos pero que si la meta está clara el mismo colocara piezas, momentos y situaciones para llegar a esta.

A mis padres, quienes me enseñaron que la constancia, dedicación y esfuerzo tienen sus recompensas, aunque no lo veamos a corto plazo, sino en el andar de la vida personal y profesional, Gracias mis viejitos lindos Arcadio y Ofelia, gracias a ustedes su educación, valores, exigencias y reproches soy hoy la mujer profesional que soy.

Mis hermanos, que son parte de mi soporte en este andar de la vida, especialmente mi hermano Mayor Nixon Salazar quien sembró en mi esa semillita de la educación cuando apenas estaba en mi pregrado y aun ni sabia en que me especializaría, gracias hijo sus palabras sabias, su paciencia, su dedicación y profesionalismo son ejemplo a seguir.

A ti flaco, mi querido esposo Salim Kawan, gracias por apoyarme en la culminación de esta meta, por siempre estar para mi escuchando mi mundo de pasillos de hospitales y caos estudiantil, por tener paciencia cuando en reuniones familiares tocaba irnos temprano porque al otro día me esperaba una pasantía con los estudiantes, simplemente gracias mi amor.

A todas y cada de las personas que aportaron y me apoyaron durante este proceso académico simplemente gracias.

RECONOCIMIENTO

Mi alma mater UCLA Decanato Ciencias de la salud, por permitirme desarrollar el Rol Docente de enfermería en sus aulas en los programas de medicina y enfermería. La mejor experiencia profesional, es el estudiante el mejor libro para aprender.

UPEL IPB, mi segunda casa de estudio en la cual mi instinto Docente termino de florecer con herramientas, aunque el camino se torne gris el sol siempre sale al final del camino.

Mi tutora, Dra. Elsa Vargas, quien es mi ejemplo a seguir como docente en el área de investigación, es ella quien también me inspiro en el área investigativa, demostrando que enfermería es ciencia, conocimiento y que estos nos dan poder y estatus académico.

Mi jurado evaluador, quienes además fueron mis docentes durante la maestría, gracias por impartir parte de su conocimiento y hacer de mí una mejor profesional.

Magister Nixon Salazar, Gracias por tu motivación y palabras en mis momentos más duro en este andar como maestrante, siempre estaré agradecida.

TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
DEDICATORIA	iii
RECONOCIMIENTO	iv
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMEN…….	viii
INTRODUCCIÓN…….....	1
MOMENTOS	
I. DESCUBRIENDO LA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN	3
Intencionalidades de la investigación	12
Pertinencia de la investigación	12
II. CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN	15
Referentes teóricos	18
Pedagogía y práctica pedagógica	18
Acompañamiento pedagógico	19
Acompañamiento Tutorial	20
La Investigación del cuidado humano	21
La carrera de enfermería en la UCLA	24
III. CONOCIENDO EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN	27
Desde la mirada ontológica	28
En cuanto a lo epistemológico	30
En cuanto a lo metodológico	31
Componentes de la metodología	32
Diseño o abordaje principal	33
Escenario de estudio	34
Actores sociales	35
Procedimiento para la recolección y procesamiento de la información	40
Criterios de rigor en el estudio	41
IV. DEVELANDO EL SIGNIFICADO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	44
Análisis Hermenéutico	44
Hermeneusis y Triangulación De Las Categorías Emergente	48
V. REFLEXIÓN FINAL DESDE LA VISIÓN ONTOLÓGICA, PRAXEOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA	69
Aproximación Teórica Integradora: Acompañamiento Pedagógico en la Asignatura Investigación del Cuidado Humano	69
REFERENCIAS …….	77
ANEXO A-1	81

LISTA DE TABLAS

TABLA		pp.
1	Actores Sociales	**35**
2	Categorización Conceptual Emergente	**45**
3	Categorías Emergentes	**46**
4	Triangulación Categoría Emergente: Sentimiento de Soledad Académica	**49**
5	Triangulación Categoría Emergente: Seguridad Generada por El Acompañamiento Clínico	**50**
6	Triangulación Categoría Emergente: Desinterés hacia la Investigación	**52**
7	Triangulación Categoría Emergente: Saturación Cognitiva en los Seminarios	**53**
8	Triangulación Categoría Emergente: Necesidad de Retroalimentación inmediata	**54**
9	Triangulación Categoría Emergente: Aprendizaje Descontextualizado	**56**
10	Triangulación Categoría Emergente: Tutoría Pedagógica Insuficiente	**59**
11	Triangulación Categoría Emergente: Tutoría Como Experiencia Transformadora	**62**
12	Triangulación Categoría Emergente: Comunicación Pedagógica Efectiva.	**64**
13	Triangulación Categoría Emergente: Acompañamiento Pedagógico.	**65**
14	Triangulación Categoría Emergente: Investigación Como Proceso Complejo	**67**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		pp.
1	Recorrido metodológico	**36**
2	Hermenéusis de las Categorías Emergentes	**68**
3	Aproximación Teórica	**73**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
Maestría en educación, mención Investigación Educacional
Línea de Investigación: Pedagogía, currículo y formación docente

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DEL CUIDADO HUMANO: UNA CONSTRUCIÓN SOCIAL DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Trabajo de grado para optar al grado de Magíster en Educación, mención Investigación Educacional

Autor: Salazar, Nexy
Tutor: Prof. Vargas, Elsa
Fecha: junio, 2026

RESUMEN

La presente investigación estuvo orientada a generar un cuerpo teórico sobre el acompañamiento pedagógico en la práctica de la enseñanza en investigación del cuidado humano I, desde las voces de los estudiantes de enfermería, en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, el diseño de la investigación fue de campo, bajo un enfoque cualitativo, se utilizó como método la fenomenología hermenéutica, en el paradigma interpretativista. La selección de los actores sociales fue de manera teórico intencional, es decir aquellos que cumplieron con los requisitos previos establecidos por la investigadora. La metódica del trabajo estuvo en la realización de entrevistas a profundidad, las cuales fueron grabadas y analizadas gracias a las respuestas obtenidas. Para el análisis de los datos se siguieron los pasos en función de un esquema explicativo que permitió tener una completa visualización de los temas y subtemas emergentes, es decir, siguiendo los pasos descritos por Colaizzi (1978). Los temas emergentes fueron: sentimiento de soledad académica, seguridad generada por el acompañamiento clínico, desinterés hacia la investigación, saturación cognitiva en los seminarios, necesidad de retroalimentación inmediata, aprendizaje descontextualizado, tutoría pedagógica insuficiente, tutoría como experiencia transformadora, comunicación pedagógica efectiva, acompañamiento pedagógico e investigación como proceso complejo. Por último, se construyó la Aproximación Teórica Integradora: Acompañamiento Pedagógico en la Asignatura Investigación del Cuidado Humano I que sintetizó las experiencias vividas, significados e interpretaciones expresadas por los cuatro (04) actores sociales participantes donde sus voces permitieron comprender cómo el estudiante vive, interpreta y resignifica el proceso investigativo dentro de la formación universitaria.

Descriptores: acompañamiento pedagógico, cuidado humano, enfermería, investigación

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria constituye un escenario donde confluyen múltiples dimensiones del quehacer pedagógico, siendo el acompañamiento docente uno de los elementos que mayor incidencia posee en la construcción de saberes y en el desarrollo de competencias profesionales. En el caso particular de la carrera de enfermería, la Investigación del Cuidado Humano emerge como un espacio formativo que demanda del estudiante no solo la apropiación de conocimientos teórico-metodológicos, sino también el despliegue de capacidades reflexivas, críticas y epistémicas que le permitan comprender la complejidad de los fenómenos vinculados con la salud y el bienestar de las personas. Es precisamente en este tránsito académico donde el acompañamiento pedagógico adquiere relevancia, pues se convierte en un puente tendido entre la incertidumbre inicial del aprendiz y la progresiva consolidación de una identidad investigativa fundamentada en la curiosidad, el rigor y el compromiso ético con el cuidado.

En este orden de ideas, la presente investigación se orienta a comprender los sentidos y significados que los estudiantes de enfermería de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) atribuyen al acompañamiento pedagógico recibido durante el desarrollo de la asignatura Investigación del Cuidado Humano I. Bajo un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico, el estudio busca develar, desde las voces de los propios actores sociales, cómo vivencian el proceso de formación investigativa, qué emociones, expectativas y dificultades emergen en su recorrido, y de qué manera el docente tutor incide en la configuración de su experiencia académica. De este modo, se aspira generar un cuerpo de reflexiones teóricas que contribuyan a resignificar la práctica tutorial en el ámbito de la educación superior, ofreciendo pistas para fortalecer los procesos de acompañamiento en la formación de investigadores en enfermería.

La estructura del trabajo de grado se organiza en cinco momentos que articulan, de manera progresiva, el recorrido investigativo. El Momento I, titulado *Descubriendo la*

temática de investigación: el despertar de la mirada fenomenológica ante el dolor y el cuidado, presenta el ámbito de estudio, las intencionalidades que guían la indagación y la pertinencia social, académica e institucional del problema abordado, situando al lector en el contexto donde emerge la realidad objeto de investigación.

El Momento II, denominado *Camino de la investigación*, contiene los antecedentes que permiten situar el estudio en el estado del arte, así como las bases teóricas que sustentan conceptualmente las categorías centrales: pedagogía, práctica pedagógica, acompañamiento tutorial, investigación del cuidado humano y formación investigativa en enfermería.

El Momento III, titulado *Conociendo el camino de la investigación: donde las voces de los actores se transforman en conocimiento social*, describe el entramado metodológico que orienta el estudio. En este apartado se explicitan el paradigma asumido, el enfoque cualitativo, el diseño fenomenológico-hermenéutico, los actores sociales seleccionados, las técnicas de recolección y análisis de la información, así como los criterios de rigor científico que otorgan credibilidad y transferibilidad a los hallazgos.

El Momento IV, denominado *Develando el significado del acompañamiento pedagógico: análisis hermenéutico*, constituye el núcleo interpretativo del trabajo. En él se presentan las categorías emergentes que surgieron del diálogo con los actores sociales, se realiza la triangulación con los referentes teóricos y se develan los sentidos y significados que los estudiantes otorgan al acompañamiento pedagógico en la investigación del cuidado humano.

Finalmente, el Momento V, titulado *Reflexión final desde la visión ontológica, praxeológica y epistemológica*, contiene la aproximación teórica integradora construida a partir de los hallazgos, las reflexiones de cierre y las implicaciones del estudio para la práctica docente y la formación investigativa en enfermería, ofreciendo una mirada renovada sobre el acompañamiento pedagógico como experiencia transformadora en la educación superior

MOMENTO I

DESCUBRIENDO LA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

El despertar de la mirada fenomenológica ante el dolor y el cuidado"



En primera instancia debo hablarles de la pedagogía, la cual representa una característica fundamental en la formación académica del estudiante, esta se relaciona con la formación del hombre como ser humano y ente social ligado a perspectivas culturales, económicas y sociales de su entorno local, regional o nacional. Por tal motivo, un proceso guiado a través de la pedagogía da respuestas a las exigencias actuales, secundarias al proceso de modernización y cambios que está experimentando la sociedad, como una corriente descendiente a partir de los países desarrollados a los sub desarrollados.

Lo antes expuesto involucra directamente a los docentes de Educación Superior, pues son estos los encargados de formar a los nuevos profesionales dentro de las universidades, para que estos puedan dar respuestas a los cambios y exigencias que enfrentan cada una de las profesiones, y fomentar en ellos un rol investigativo que promueva la producción de conocimiento para cada profesión, siendo de interés en la presente investigación la formación de los estudiantes de enfermería en la asignatura Investigación del Cuidado Humano I.

Al hablar de la pedagogía como ciencia, Zambrano (2005) sostiene que “la pedagogía es una ciencia práctica que tiene como objeto de estudio la formación humana y la solución de problemas emergentes en el acto educativo” (p.15). Es decir, esta disciplina busca resolver problemas que surgen en el quehacer profesional respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, para lograr que este proceso sea lo más fiable y productivo, tanto para el docente como para el estudiante.

En el mismo orden de ideas,

> La pedagogía tiene un carácter transdisciplinario, lo cual le da el potencial para acercarse a la realidad y a la solución de los problemas humanos, mediante la posibilidad de integrar sus tres pilares fundamentales: la lógica del tercer incluido, los distintos niveles de realidad y el pensamiento complejo (González, 2014, p.54).

Así entonces, al incluir la pedagogía como parte de práctica docente se reflexiona en los ambientes educativos acerca de las realidades y las posibles soluciones a estas, logrando integrar, como lo plantea la autora, la lógica del tercer incluido y el pensamiento complejo en cada uno de los estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, Gimeno y Pérez (1996) proponen que la práctica educativa está inevitablemente vinculada a una visión particular de la sociedad, del ser humano y del conocimiento. Así entonces, al incluir la pedagogía en la práctica docente, se reflexiona en los ambientes educativos acerca de las realidades y las posibles soluciones a estas, logrando integrar estos elementos en cada uno de los estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Logro comprender que la pedagogía está inmersa en el que hacer del docente en la cotidianidad y concuerdo con lo mencionado en cuanto al uso de la pedagogía en el ejercicio docente, así mismo considero oportuno mencionar a Ríos (2018) quien plantea la "práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía" (p.27). A partir de este planteamiento, puedo comprender que al tomar en cuenta la postura del autor se lograra que los involucrados en ambas partes, cumplan con los objetivos planteados y adquieran las habilidades y herramientas acorde con su profesión, para poder dar respuestas a la solución de problemáticas que afectan la sociedad desde su ámbito profesional.

Siguiendo el mismo orden de idea, emerge entonces la situación para la cual se

ha formado el individuo y que forma parte de su quehacer diario: la profesión, entre la cual encontramos la enfermería y la formación que reciben los estudiantes, regidos por lineamientos nacionales e internacionales, partiendo de la primicia, de que la gran parte de los docentes formadores de esta hermosa profesión son licenciados en enfermería, y que les ha tocado en el transcurso de su vida académica formarse como docentes en ámbito de educación superior.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) 2026 define enfermería como la profesión que:

> Abarca la atención autónoma y en colaboración dispensada a personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o no, y en todas circunstancias. Comprende la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y la atención dispensada a enfermos, discapacitados y personas en situación terminal. (OMS, 2026., sección “Enfermería”).

Me es oportuno reflexionar acerca de lo importante del rol que posee este profesional dentro del equipo de salud, al basar su ejercicio en cuidados autónomos y en colaboración, que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos, e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados de los enfermos, discapacitados, y personas moribundas. Funciones esenciales de la enfermería son la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud y en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud, y la formación.

La Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA, 2023) señala en su documento Principios y Valores Institucionales que mediante un proceso de revisión de gestión estratégica apoyado en la autoevaluación institucional y en el análisis de su proyecto curricular, “ha diseñado un modelo educativo que la conducirá al cumplimiento de su misión y la dirigirá al logro de su visión” (p.7). Este planteamiento evidencia la capacidad de la institución para adaptarse a las demandas sociales y a las variables del entorno.

Dentro del Decanato de ciencias de la salud se forman futuros médicos y enfermeras, siendo de mi interés el perfil del profesional de enfermería y su formación, es por ello que describiré el diseño del perfil del profesional de salud según manual de perfiles de Máximo (2006):

> Para que el profesional de salud pueda cumplir con la variedad de roles que la sociedad

> requiere, el currículo debe dar las oportunidades para la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, es decir las competencias para el desempeño en el ámbito de la salud de la colectividad. De tal manera que el "saber-hacer" es de gran trascendencia, sin limitarse solo a la cantidad de conocimientos adquiridos en el mundo laboral. (p.13).

Al reflexionar en la actualidad acerca de la formación de los profesionales de enfermería, comprendo que busca fomentar la investigación a través de los contenidos programáticos de asignaturas referentes a esta, las cuales persiguen como principal objetivo la adquisición de habilidades y destrezas en investigación por parte de los estudiantes para su posterior ejecución en la práctica durante su quehacer profesional y dar respuestas a problemas inherentes al área, y de esta forma cumplir con el perfil y campo de acción que establece el consejo internacional de enfermería.

Así mismo elucido mediante mi vivir como docente de la institución, que el profesional de enfermería que se forma en la UCLA, cuenta con una exigencia curricular durante 8 semestres para obtener el título de Licenciado en enfermería, contando con una salida intermedia de TSU en el sexto semestre, durante la formación académica del estudiante de enfermería, son muchas las asignaturas que cursa el estudiante con diversas modalidades: teóricas, prácticas clínicas, teórico-prácticas, incluyendo la virtualidad en algunas de estas con asignaturas bimodales.

Resulta oportuno mencionar la formación del estudiante de enfermería y el uso que le dan a la pedagogía los docentes, tomando en cuenta que en su mayoría su profesión de base es Licenciado en enfermería y no docente; el estudiante de enfermería al cursar la asignatura investigación del cuidado humano la cual considero es una de las asignaturas que formará a los futuros licenciados y les permitirá desarrollar su rol investigativo, mediante el cual el docente debe buscar despertar ese pensamiento crítico, esas ganas de investigar para dar respuestas a problemáticas generar conocimiento; además de permitir dar continuidad al crecimiento profesional que se ha venido haciendo desde hace años, pues la investigación forma parte de la columna vertebral de la enfermería.

Partiendo de lo antes mencionado, esta asignatura representa algo nuevo para el estudiante, en donde el contenido se hace extenso, filosófico, y totalmente teórico; lo cual por testimonios en conversaciones informales con los estudiantes manifiestan que "el contenido es largo y difícil", "las clases son muy largas parecen de historias" "no

termino de comprender un tema y ya el nuevo me parece más difícil". Observando el desarrollo de las clases pude destacar que el docente utiliza solo los seminarios para el desarrollo de la parte teórica del contenido programático.

Hechas las consideraciones anteriores se incluye un nuevo aspecto a la formación académica en el estudiante de enfermería: la investigación; la cual según Cervo y Bervian (1989), la definen como "una actividad encaminada a la solución de problemas, cuyo objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante el empleo del proceso científico" (p.41). Reflexiono así en lo antes expuesto, que el estudiante debe adquiere habilidades y destrezas para la aplicación del método científico en la resolución de problemas en su quehacer diario de la vida profesional, para mejorar la calidad de los cuidados brindada a los pacientes.

De acuerdo con los razonamientos que he venido realizando, se me hace oportuno mencionar la relevancia que tiene la investigación en la formación académica del profesional en enfermería, la cual representa una de las herramientas científicas que le permitirá dar respuestas a las demandas y problemáticas que presenta en el área de salud dentro de la sociedad.

En tal sentido, el Consejo Internacional de Enfermería (CIE) promueve que los profesionales del área desarrollen habilidades y destrezas para la resolución de problemas a través del método científico, fortaleciendo la profesión con un basamento teórico sólido, en continua evolución y actualización (CIE, 2006).

En concordancia con las ideas expuestas señalo, que la Investigación en enfermería, de acuerdo con Triviño y Sanhueza (2005) "debe estar por encima del dilema de los paradigmas, es comprender los fenómenos que existen, que están allí, que influyen en las interacciones del cuidado, para apoyar intervenciones favorables a la vida misma" (p.22). Es así como la investigación constituye una herramienta de trabajo dentro del quehacer profesional del enfermero, la cual a través del método científico permitirá la resolución de problemas y contribuirá al crecimiento científico de la profesión e impulsará el rol investigativo en cada uno de los profesionales.

Desde mi perspectiva, el desarrollo de la práctica profesional basada en evidencia, impulsada por el conocimiento, coloca a las enfermeras ante el reto constante de descubrir nuevas y mejores maneras de dispensar cuidados fundamentados en

conocimientos y pruebas obtenidas mediante la investigación. Ante la sociedad, las enfermeras tienen la obligación profesional de ofrecer cuidados que sean continuamente revisados, investigados y validados.

La Investigación del Cuidado Humano, es una de las asignaturas del eje curricular del estudiante de enfermería cursada en el séptimo y octavo semestre que a diferencia de las asignaturas que la anteceden, posee un contenido programático totalmente teórico y filosófico, cuyo objetivo primordial es que el estudiante adquiera habilidades y destrezas para investigar, como parte fundamental de producción de conocimiento, y lograr el desarrollo de habilidades científico incluyendo: valores éticos profesionales inherentes al proceder del cuidado humano como eje central de la profesión, esto lo pudimos evidenciar al revisar el programa de la asignatura.

Para comprender la relevancia de la pedagogía en la práctica docente en la asignatura de Investigación del Cuidado Humano I, se me hace necesario comprender y reflexionar acerca de la realidad, por lo cual realice entrevistas preliminares a los actores sociales en torno a la dinámicas de la clase de las asignatura investigación del cuidado humano I, las cuales son oportunas citar dejando oír sus voces, el versionante estudiante 1 dejo escuchar su voz en tono a la manera en la cual el docente desarrolla los temas de la asignatura y menciona: *“no me gustan las clases porque son seminarios que se dan todos semanales en dos o tres semanas y después a las cuatro o tres semanas es que comenzamos el trabajo de grado”, (EVE1 L- 6-8),* entonces me pregunto ¿están usando los docentes de esta asignatura la pedagogía en su proceso de formación? ¿Responden las estrategias usadas por el docente a las necesidades de sus estudiantes?

A la luz de lo expresado, Hurtado (2015) señala que “la práctica docente del profesor universitario es un aspecto nodal para la calidad educativa en las universidades, porque este actor tiene la responsabilidad de implementar durante su quehacer diversas acciones para que el estudiante adquiera competencias profesionales” (p.218).

En lo antes expuesto, puedo interpretar la importancia, dentro de la sociedad, que posee el docente universitario al ser pilar fundamental de la formación académica que reciba el estudiante en el trascurrir de su formación, por lo cual el acompañamiento docente en este transitar deber ser de calidad, estratégico, responsable objetivo y lo más ético posible al momento de desarrollar los diferentes contenidos programáticos

planificados.

De igual manera, el docente universitario, mediante su práctica pedagógica diaria, es responsable de facilitar la adquisición de habilidades y herramientas significativas en sus alumnos. Para ello, debe dinamizar y hacer accesible el contenido programático, ya que es allí donde se evidencian los resultados al finalizar una unidad, cuando los estudiantes logran aplicar lo aprendido.

La asignatura Investigación del Cuidado Humano I es impartida por un docente especialista en el área, el cual realiza funciones de tutor académico de la misma, allí debe utilizar con sus alumnos en su acompañamiento, estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan el logro de aprendizajes significativos, para evitar generar cierto estrés en los alumnos.

Es relevante mencionar, que la pedagogía de la investigación, entendida desde una perspectiva crítica, trasciende la mera aplicación de normas metodológicas para centrarse en las disposiciones cognitivas y epistémicas del sujeto que investiga. En este sentido, Vega (2013) señala que, desde la perspectiva de Zemelman, la pedagogía de la investigación hace referencia a:

> La postura, capacidades e intereses cognitivos de los individuos en la actividad científica", de donde se deriva la diferencia entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, es decir, la forma en que el individuo se relaciona con su realidad para producir conocimiento desde su propio entorno (p.156).

Asimismo, Vega y Moreno (2014) plantean que "concebir la idea de que solo se aprende investigación investigando implica la relación teoría-praxis como dualidad constituyente de la investigación educativa" (p.14). Sin embargo, el problema pedagógico que plantea el aprendizaje de la investigación tiene matices que no se contemplan explícitamente en los manuales de investigación, pues se presupone que debe existir una especie de "adaptación" del individuo a las normas definidas por el método científico.

Es así como los autores, hacen reflexionar acerca de la manera en que se aprende la investigación, no se aprende a investigar solo leyendo o con la teoría, sino también poniendo en práctica el método científico que conlleva a la investigación, es decir haciendo investigación propiamente dicha para adquirir habilidades y destrezas que permitan a los estudiantes desarrollar esta capacidad.

Lo mencionado anteriormente, posee una gran importancia en la formación de nuestros futuros enfermeros en la asignatura de investigación, pues es esto lo que le seguirá dando bases científicas al cuidado que ofrecen estos, es por ello que se deja escuchar la voz del versionante estudiante 2:

> Los temas son extensos y complejo la manera en que la profe desarrolla los temas es repetitiva, las primeras clases uno está angustiado algo cohibido por participar en clase, ya que estos temas son totalmente nuevos para nosotros, no me gusta el método de la clase porque siento que el aprendizaje no es completo eso de hacer puro seminarios no me gusta (EVE2 L 3-6)

Al concebir y contrastar la práctica pedagógica en la investigación con la realidad en la asignatura, se deja ver como esta mantiene unas estrategias percibidas por los estudiantes como repetitivas, pocos actualizadas y agotadoras.

Desde mi experiencia como investigadora al participar en el escenario de la realidad realizo observaciones informales no estructuradas dentro de las clases de investigación, los alumnos se observan ansiosos, dispersos, poca claridad y poco dominio en los temas expuestos, es el docente quien desarrolla la mayor parte de la clase, al hablar con una de las estudiantes finalizada la clase me expreso su angustia por el contenido extenso y la forma en la cual lo desarrollaran argumentando que es un contenido totalmente nuevo para ellos y es difícil abordar, de igual manera otro estudiante manifiesta que esta materia le resulta estresante, compleja y poco dinámica.

En otras conversaciones informales con los estudiantes estos manifiestan que las tutorías son muy distanciadas, son de corto tiempo por la disponibilidad del tutor, lo cual no permite dar respuestas a todas las inquietudes que se presentan, al enviar material para las correcciones es mucho el tiempo que se pasa para recibir las orientaciones pertinentes, para sustentar la ideas pienso necesario reflexionar acerca de las expresiones hechas por actores sociales (estudiante), dejo escuchar su voz expresando lo siguiente: “a mi particularmente no me gusta la materia como se está desarrollando porque me siento muy abandonada con respecto a la atención de la profesora” (EVE1 L 12-14).

De acuerdo con los razonamientos que he venido realizando, considero oportuno mencionar la propuesta publicada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), la cual establece la tutoría como el “proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso

formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social". Lo antes expuesto sustenta la influencia que tiene el acompañamiento que realiza el docente tutor, en este caso en la iniciación del estudiante en la investigación, lo cual permitirá que desarrolle habilidades investigativas dentro de su campo profesional, logradas a través de la pedagogía.

Visto así, logro comprender que, la tutoría recibida por parte del docente es fundamental para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos planteados en la asignatura, así pues uno de los estudiantes manifiesta en su entrevista "nos reunimos grupal el que llegue primero es el que pasa son reuniones muy sumisas no son reuniones que permiten profundizar las preguntas que uno le quiere hacer a ella y uno se siente más aislado"(EVE1 L 3-4),entonces puedo interpretar que el acompañamiento a través de las tutorías en los estudiantes no están siendo eficaces, lo cual incide directamente en la adquisición de habilidades cognitivas y de los objetivos planteados al inicio de la asignatura.

Al participar como observador en las clases de la asignatura Investigación del cuidado Humano I y II, se puede describir el desarrollo de las clases a través de seminarios impartidos por los estudiantes y el docente encargados con un tiempo de duración de aproximadamente cuarenta y cinco (45) y sesenta (60) minutos, siendo estos contenidos densos que son primicia para los estudiantes.

El docente utiliza como estrategias los seminarios y a la par, los estudiantes van descubriendo y desarrollando su futura temática de investigación la cual la desarrollaran en dos semestres, considero oportuno mencionar la posibilidad de incluir estrategias más pedagógicas para hacer menos denso el contenido de la asignatura y despertar el interés responsable y ético de los futuros profesionales, pues no es solo un deber académico debe ser visto como un compromiso ético legal dentro de su futuro ejercicio profesional.

En virtud de la realidad planteada reflexiono al respecto en ¿Qué sentidos y significados le otorgan los actores sociales al acompañamiento pedagógico docente en la investigación del cuidado humano?

Intencionalidades de la investigación

Develar las vivencias y experiencias cotidianas de los actores sociales en torno al acompañamiento pedagógico recibido durante su proceso de investigación sobre el cuidado humano.

Interpretar los sentidos, significados desde las voces de los actores sociales que le otorgan al diálogo pedagógico y a la tutoría en su formación como investigadores del cuidado.

Comprender el significado del acompañamiento pedagógico en la investigación del cuidado humano, como una construcción social emergente desde las voces de los actores sociales.

Generar una aproximación teórica (construcción social) sobre el acompañamiento pedagógico en la investigación del cuidado humano, fundamentada en los hallazgos emergentes y las voces de los actores sociales.

Pertinencia de la investigación

Desde mi perspectiva, las principales razones para investigar en enfermería son proporcionar a la profesión un cuerpo de conocimientos científicos e identificar y desarrollar teorías propias. Para Polit y Beck (2010), la investigación es una herramienta dinámica que permite a la profesión adaptarse a las nuevas necesidades sanitarias, proporcionando la evidencia necesaria para modificar y mejorar los cuidados. La investigación en enfermería proporciona las bases para estos cambios, es así, que “a través del incremento del conocimiento y la mejora de los servicios, la investigación aporta un elemento fundamental para la profesionalización del colectivo, al validar los hallazgos, sentar las bases, definir modelos de cuidado enfermero más adaptados” (Polit y Beck, 2012, p.4),

En mi experiencia, la formación en investigación de los estudiantes de enfermería representa el crecimiento de la profesión. Dicho crecimiento se alcanza mediante un aprendizaje significativo en el cual la pedagogía y el acompañamiento que brinda el docente a quienes se inician como investigadores juegan un rol fundamental para el logro

de los objetivos planteados.

A partir de la generación del constructo teórico que emerja en la presente investigación, busco vislumbrar los nodos críticos evidenciados en el contexto planteado desde las voces de mis actores sociales cursantes de la asignatura “Investigación del Cuidado Humano I”. El norte es que a futuro la asignatura sea una experiencia de interés, con razonamiento crítico y filosófico, para desarrollar futuras investigaciones dentro de las diferentes áreas clínicas en las que se desenvuelven los futuros profesionales. Por lo que considero fundamental, el entender el cómo desarrolla de estrategias de enseñanza y pedagogía el docente y su compromiso al abordar las temáticas. En este proceso, la responsabilidad compartida del estudiante juega un papel fundamental.

Por otra parte, a través de la presente investigación, el personal de enfermería podría recibir un mayor reconocimiento dentro de la academia científica al incluirse e impulsar a los estudiantes hacia la investigación. De esta manera, se podrán basar los cuidados en los resultados obtenidos mediante la aplicación del método científico frente a los problemas que acontezcan en su entorno.

Lo antes expuesto influirá tanto en el paciente como en sus familiares, y contribuirá a cambiar la visión que la sociedad tiene de la profesión. Ellos, como testigos directos de la labor loable que presta el personal de enfermería, afirmarán que no solo se es enfermera, sino que la profesión va más allá: trata al usuario de forma holística, atendiendo sus dimensiones física, psicológica, social y espiritual. Es meritorio mencionar que, la UCLA como universidad, los estudiantes y los profesionales en ejercicio, se beneficiarán de los resultados de este trabajo, los cuales servirán como antecedentes para futuras investigaciones, con la finalidad de innovar conocimientos en el área de enfermería y promover la investigación como parte del quehacer diario en la profesión.

En mi opinión, el aprendizaje se convierte día a día en la base para el crecimiento profesional, entonces, la investigación aportará conocimientos que se podrán trasladar a lo largo de la vida laboral en las diferentes áreas donde los futuros profesionales se desempeñen. Puedo afirmar, que esta investigación es políticamente factible porque no va en contra de la normativa de la universidad; además, al ejecutarla no se viola ningún reglamento interno ni la estructura organizativa del establecimiento. Por otro lado, los

beneficios que aporta no generan confrontación de tipo cultural.

En torno a lo anterior, busco en el docente la reflexión sobre el uso o no de la pedagogía en el desarrollo de su contenido programático, mientras que para los futuros estudiantes procuro fortalecer el proceso de pedagógico con un aprendizaje significativo. Ellos representan un semillero de futuros investigadores, y el futuro investigativo de cada profesión depende de ellos. Entonces, nada mejor que hacer de este proceso algo placentero, creativo, dinámico e interesante para producir conocimientos de calidad a través de los trabajos de investigación. Por ende, para la sociedad y la disciplina de enfermería, fundamentar el cuidado humano en investigaciones mejora la calidad del cuidado impartido por el profesional, con basamento científico humanístico dentro del marco de la ética y los valores.

Finalmente, es importante mencionar que la presente investigación se inscribe en la línea Pedagogía, currículo y formación docente de la UPEL-IPB. Esta línea sostiene que todo trabajo histórico riguroso, basado en la historia de la educación y la pedagogía, debe iniciarse con una clara justificación de su valor, su utilidad y su lugar en los ámbitos científico y académico. En coherencia con este enfoque, la investigación contrasta la realidad observada del acompañamiento pedagógico con su “deber ser”, es decir, con las prácticas ideales esperadas. Asimismo, se busca alimentar la línea mediante la publicación de un artículo científico que sirva como antecedente para futuras investigaciones y que sustente teóricamente lo planteado por diversos autores en torno al acompañamiento pedagógico.

MOMENTO II

CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN



Para desarrollar este momento me propuse hacer revisiones de artículos, investigaciones previas para así proveer a la investigación en desarrollo un soporte teórico y científico en relación a la temática planteada, algunos actualizados y otros de larga data pero que aún tienen vigencia, los mismos son desarrollados a continuación:

En primer lugar, Hernández, Díaz e Illesca (2025) desarrollaron el estudio titulado “Explorando la investigación formativa en enfermería: voces estudiantiles desde la experiencia”, cuyo propósito fue conocer la opinión de los estudiantes de enfermería respecto a la investigación formativa en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación se adscribió al paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo de corte fenomenológico. El ámbito de estudio estuvo conformado por ocho estudiantes de cuarto año de la carrera de enfermería en una universidad chilena, a quienes se les aplicó la técnica de grupo focal. Como conclusión general, los autores hallaron que los estudiantes reconocen beneficios teóricos en la investigación, pero la asocian escasamente con ventajas prácticas; no obstante, identifican el desarrollo del pensamiento crítico y la redacción científica como competencias fortalecidas durante el proceso formativo.

Este antecedente se vincula directamente con mi investigación, en tanto que ambas indagan las voces de los estudiantes como actores sociales centrales. Mientras los autores precitados exploran la opinión estudiantil sobre la investigación formativa, mi estudio busca conocer, interpretar y comprender el acompañamiento pedagógico en la enseñanza de la investigación del cuidado humano. La técnica del grupo focal utilizada por los autores me orienta metodológicamente para el diseño de mis propios instrumentos de recolección de información, particularmente las entrevistas en profundidad con los estudiantes de enfermería de la UCLA.

De igual manera, Magdaleno y Malaga (2024) realizaron la investigación titulada "Investigación formativa de estudiantes de enfermería: un estudio mixto con diseño secuencial", cuyo objetivo fue describir las percepciones de los estudiantes de enfermería sobre el uso de la investigación formativa en las materias de seminario de investigación. El estudio asumió un enfoque mixto secuencial explicativo, con una fase cualitativa que involucró a 15 estudiantes y una fase cuantitativa con 429 participantes, desarrollado en el contexto de una universidad mexicana. La conclusión general señala que los factores sociales y el ambiente establecido por el profesor influyen activamente en la investigación formativa, destacando que el rol del docente es clave para superar las dificultades de aprendizaje.

Los hallazgos de los autores aportan a mi investigación al evidenciar la influencia del docente en el proceso de formación investigativa. Este antecedente me permite comprender que el acompañamiento pedagógico no se limita a la transmisión de contenidos, sino que involucra la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. En coherencia con mis intencionalidades, este estudio refuerza la necesidad de indagar, desde la perspectiva de los actores sociales, cómo el docente universitario facilita o limita el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de enfermería.

Asimismo, Méndez (2023) desarrolló, en el contexto venezolano, la investigación titulada "La mentoría como innovación educativa en el desempeño docente de enfermería", cuyo objetivo fue diseñar una propuesta de mentoría como innovación educativa para mejorar el desempeño docente en el área de enfermería. El estudio se adscribió al paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico, empleando entrevistas a profundidad y análisis de contenido como técnicas de recolección de información. El

ámbito de estudio estuvo constituido por docentes de enfermería de la UPEL-IPB. La conclusión general señala que la mentoría, entendida como un acompañamiento pedagógico que trasciende lo meramente procedimental, favorece el desarrollo profesional docente y mejora la calidad de la enseñanza en enfermería.

Este antecedente guarda una estrecha relación con mi trabajo de grado, ya que aborda el acompañamiento pedagógico como eje central. Méndez (2023) se enfoca en la mentoría dirigida a docentes, mientras que mi investigación se centra en el acompañamiento que reciben los estudiantes durante su formación en investigación. No obstante, ambos estudios comparten la preocupación por comprender, desde un enfoque fenomenológico, cómo el acompañamiento incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos de Méndez me permiten interpretar que el acompañamiento efectivo requiere no solo de estrategias técnicas, sino también de una disposición formativa integral por parte del docente.

Finalmente, Tovar (2023) realizó, en el ámbito regional de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), la investigación titulada “Estrategias para el acompañamiento pedagógico en la formación de enfermería”, cuyo propósito fue proponer estrategias de acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de los estudiantes de enfermería en el área clínica. El estudio asumió un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción participativa, involucrando a docentes y estudiantes del Decanato de Ciencias de la Salud de la UCLA. La conclusión general indica que el acompañamiento pedagógico, cuando es sistemático y participativo, mejora significativamente la integración teoría-práctica y el desempeño clínico de los estudiantes.

Este antecedente es el más pertinente para mi investigación, pues se desarrolló en la misma institución (UCLA) y en la misma área de conocimiento (enfermería). Tovar (2023) demuestra que el acompañamiento pedagógico sistemático impacta positivamente el desempeño de los estudiantes en el contexto clínico. Mi estudio, por su parte, traslada esta preocupación al ámbito de la investigación del cuidado humano, buscando conocer, interpretar, comprender y generar teoría sobre cómo el acompañamiento pedagógico del docente influye en la formación investigativa de los estudiantes. Los hallazgos de Tovar me orientan metodológicamente al confirmar la

pertinencia de utilizar enfoques cualitativos participativos y al destacar la importancia de recoger las voces de los actores sociales involucrados.

Los trabajos anteriormente citados relacionados con el acompañamiento pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de enfermería me hacen reflexionar acerca de la relación entre este acompañamiento las estrategias y la percepción de los estudiantes ante esta, lo cual me permite ir comprendiendo mi realidad en estudio.

Referentes Teóricos

Pedagogía y práctica pedagógica

La pedagogía, desde su origen etimológico griego *paidós* (niño) y *gogía* (conducir, guiar), busca orientar el proceso educativo para que los estudiantes generen conocimientos y alcancen los objetivos propuestos por el docente en su quehacer diario (Zambrano, 2005). En la misma línea, diversos autores han profundizado en la pedagogía como disciplina y en las características de la práctica pedagógica. Por un lado, Gimeno y Pérez (1996) concibe la pedagogía como “una práctica social que no es neutral, ya que implica una opción sobre la concepción de la sociedad, del conocimiento y de la formación humana” (p.45).

Así, la pedagogía no solo orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también configura una postura ética y política frente al conocimiento y la formación de los estudiantes. En el contexto de la enseñanza de la investigación del cuidado humano, esta visión invita al docente a reflexionar sobre su práctica de acompañamiento como un acto situado, dialógico y comprometido con la construcción de saberes desde las voces de los futuros profesionales de enfermería.

Por otro lado, Pérez (1998) define la práctica pedagógica como “El conjunto de procesos, interacciones y relaciones que configuran la acción educativa en el aula, donde se materializan las intenciones curriculares y se negocian los significados entre docentes y estudiantes.” (p.45). En esta perspectiva, la práctica pedagógica no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se constituye como un espacio de encuentro

dialógico donde docente y estudiantes co-construyen significados en torno al conocimiento. De allí que, para los futuros profesionales de enfermería, dicha práctica resulte fundamental en la construcción de una actitud investigativa que trascienda el aula y se proyecte hacia un cuidado humano basado en evidencia y en la reflexión crítica de su quehacer.

En coherencia con las intencionalidades del presente estudio, la pedagogía y la práctica pedagógica del docente universitario son analizadas desde la perspectiva de los estudiantes de enfermería, específicamente en el contexto de la enseñanza de la investigación del cuidado humano. Se busca conocer, interpretar y comprender cómo el docente concibe y ejecuta su práctica pedagógica en el aula, y de qué manera esta incide en la motivación, el interés y el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes, todo lo anterior desde las voces de los actores sociales.

Como lo señala Zambrano (2005), “los espacios académicos deben ser amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable para el estudiante y no un espacio de indiferencia y exclusión” (p. 119). Así, este apartado aporta a la generación de un cuerpo teórico que oriente la reflexión sobre la necesidad de una práctica pedagógica innovadora, motivadora y actualizada, que responda a los cambios de las universidades del siglo XXI y favorezca la construcción colectiva del conocimiento entre docentes y estudiantes.

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se configura como una práctica de mediación, orientación y construcción conjunta entre docentes y estudiantes, cuyo propósito central es potenciar el desarrollo de competencias, la autonomía y la reflexión crítica sobre el quehacer educativo. En esta línea, Vezub y Alliaud (2012) señalan que “el acompañamiento pedagógico es un proceso sistemático de asistencia técnica, reflexión compartida y asesoramiento que busca mejorar la enseñanza y los aprendizajes mediante la construcción de saberes situados” (p. 28). Esta definición resalta el carácter contextualizado y dialógico del acompañamiento, el cual trasciende la mera supervisión

para devenir en un espacio de formación entre pares.

Diversos autores han enriquecido la comprensión del acompañamiento pedagógico desde perspectivas complementarias. Por un lado, Vaillant (2016) entiende el acompañamiento como una estrategia de desarrollo profesional que implica el seguimiento cercano, la retroalimentación formativa y la promoción de comunidades de aprendizaje en el ámbito universitario. Por otro lado, Marcelo y Vaillant (2017) profundizan en el concepto de "mentoría" como una relación de ayuda y apoyo entre un docente experimentado y uno novel, la cual se funda en la confianza, la escucha activa y la construcción colaborativa de soluciones a problemas prácticos de la enseñanza.

Ambos autores coinciden en que el acompañamiento efectivo requiere de una planificación intencionada, de la utilización de dispositivos formativos como la observación de clases y el análisis de la práctica, así como de una actitud ética que respete la autonomía del acompañado.

Para el presente estudio, el acompañamiento pedagógico constituye el fenómeno central de indagación desde la perspectiva fenomenológica. Se busca conocer, interpretar y comprender, a través de las voces de los estudiantes de enfermería, cómo vivencian el acompañamiento que reciben en la asignatura Investigación del Cuidado Humano I. La noción de acompañamiento como proceso reflexivo y situado (Vezub y Alliaud, ob.cit) permite orientar el análisis hacia las significaciones que los estudiantes atribuyen a las acciones de sus docentes, así como a las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan dicho acompañamiento. Se espera generar un cuerpo teórico que visibilice las dimensiones afectivas, comunicativas y metodológicas del acompañamiento en la formación investigativa de los futuros profesionales de enfermería.

Acompañamiento Tutorial

El acompañamiento tutorial, también denominado tutoría universitaria, se configura como una función docente orientada al seguimiento personalizado del estudiante, con el propósito de apoyar su proceso de aprendizaje, orientar su desarrollo competencial y acompañarlo en la construcción de su proyecto de vida académico y

profesional. En esta línea, Álvarez (2014) define la tutoría universitaria como “una función de acompañamiento, de orientación y de apoyo al alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria” (p.383). Esta conceptualización trasciende la mera resolución de dudas académicas para convertirse en un espacio de reflexión compartida sobre el sentido de la formación universitaria.

Diversos autores han profundizado en las modalidades y funciones de la tutoría universitaria, así como en su impacto en la calidad educativa. Por una parte, Lobato (2016) realiza una clasificación de las tutorías que incluye la tutoría académica, la tutoría personal, la tutoría profesional y la tutoría de investigación, cada una con propósitos y estrategias diferenciadas. Por otra parte, Narro y Arredondo (2013) destacan que la tutoría efectiva requiere de una relación horizontal, basada en la confianza, la escucha activa y el respeto a la autonomía del estudiante, alejándose de modelos autoritarios o paternalistas. Ambos autores coinciden en que el docente tutor debe asumir un rol de guía, facilitador y mediador, promoviendo en el estudiante la autorregulación, la toma de decisiones informadas y el compromiso con su propio proceso formativo.

En el marco del presente estudio, el acompañamiento tutorial adquiere especial relevancia como una dimensión específica de la práctica pedagógica del docente universitario. Desde las voces de los estudiantes de enfermería, se busca conocer, interpretar y comprender cómo vivencian el acompañamiento tutorial en el contexto de la asignatura Investigación del Cuidado Humano I, particularmente en lo referente a la tutoría de investigaciones. Se reconoce que este acompañamiento, cuando es sistemático, respetuoso y orientador, incide positivamente en la motivación, el interés por la asignatura, la creatividad y la capacidad para abordar dinámicamente los contenidos propuestos, así como en el establecimiento de metas y proyecciones profesionales por parte del estudiante.

La Investigación del cuidado humano

La investigación del cuidado humano se define como un proceso sistemático, crítico y reflexivo orientado a comprender los fenómenos relacionados con el cuidado de

la salud, desde una perspectiva integral que trasciende lo biológico para abarcar lo subjetivo, social, cultural y espiritual de las personas. En este sentido, González (2015) afirma que “el cuidado humano como objeto de investigación requiere una aproximación fenomenológica que permita develar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias de salud, enfermedad y atención” (p. 47). Esta postura subraya la necesidad de adoptar métodos cualitativos que respeten la subjetividad y el contexto de quienes son cuidados y de quienes cuidan.

Desde otras tradiciones epistemológicas, autores como Salcedo y González (2018) plantean que la investigación en enfermería debe articular ambos de la investigación para dar cuenta de la complejidad del cuidado humano. Estos autores destacan la importancia de construir modelos de cuidado basados en la evidencia científica, pero también en la comprensión de las vivencias, creencias y valores de los actores involucrados. Por su parte, Durán de Villalobos (2016) profundiza en el desarrollo de teorías de rango medio en enfermería, las cuales emergen de la investigación sistemática del cuidado y permiten guiar la práctica profesional en contextos específicos.

Al respecto, la historia de la formación del profesional de enfermería se encuentra relacionada con los desarrollos del saber sobre la enfermedad, con la historia de los hospitales, de algunas comunidades religiosas e incluso de los conflictos armados. No obstante, son pocos los trabajos que abordan la historia de la formación universitaria en enfermería. Sus orígenes como práctica que exige entrenamiento y conocimientos científicos se remontan al siglo XIX con el proyecto de Florence Nightingale, a quien se considera fundadora del sistema moderno de educación en enfermería (Castrillón, 2004).

Según la Ley del Ejercicio Profesional de Enfermería (2005), los roles del profesional se dirigen al cuidado de la vida y la salud, abarcando funciones asistenciales, docentes, administrativas e investigativas. En este sentido, se espera que el investigador en enfermería pueda aportar a la práctica del cuidado y a la formación del talento humano los desarrollos alcanzados mediante la investigación.

Dentro del marco legal, la Ley del Ejercicio Profesional de Enfermería, publicada en Gaceta Oficial N° 38.263 del 1 de septiembre de 2005, establecen en su artículo 3:

> El enfermero es un profesional egresado de una universidad, instituto o colegio universitario venezolano, de acuerdo con leyes especiales sobre la materia, con conocimientos, habilidades y destrezas que se ocupan del cuidado de las personas, familias y comunidades durante todas las fases del proceso de crecimiento y desarrollo en

> la salud y la enfermedad, durante la discapacidad, la rehabilitación, y hasta en la muerte, así como la gestión del cuidado y servicio. (p.2)

Basándome en lo antes expuesto y en los planteamientos que he venido desarrollando, resalta la importancia de la formación en investigación del estudiante de enfermería. Dicha formación le permitirá adquirir habilidades y destrezas para aplicar el método científico en su vida profesional y convertirse en un generador de cambios positivos, capaz de dar respuestas a los problemas que acontezcan en su realidad laboral.

En este mismo sentido, la investigación en enfermería requiere determinar el conocimiento relevante y necesario para estos profesionales. La investigación es básica para desarrollar y mejorar el conocimiento que los profesionales puedan utilizar para optimizar la práctica clínica (Burns y Grove, 2004). Es de gran importancia que el estudiante, a lo largo de su formación académica, adquiera habilidades investigativas, pues en el futuro estas serán una de las herramientas que le permitirán mejorar su práctica mediante la resolución de problemas con bases científicas, para lograr un cuidado de mayor calidad al usuario.

Así pues, según la Asociación Americana de Enfermería (ANA, 1980), “la investigación en enfermería desarrolla conocimientos sobre la salud y la promoción de la salud a lo largo del ciclo vital, sobre el cuidado de las personas con problemas de salud e incapacidades y sobre estrategias para mejorar la calidad de vida de las personas, al margen de su estado de salud, particularmente en ancianos, enfermos crónicos y terminales”. Entonces, la investigación en enfermería se enfoca en desarrollar conocimientos que permitan la prevención de enfermedades, la promoción de la salud y la mejora de la práctica profesional a través del cuidado.

En el marco de este trabajo de grado, la investigación del cuidado humano constituye el contenido disciplinar de la asignatura donde se estudia el acompañamiento pedagógico. Por lo tanto, se hace indispensable comprender cómo los estudiantes de enfermería construyen su conocimiento investigativo en torno al cuidado y cómo el acompañamiento docente incide en su capacidad para problematizar la realidad, formular preguntas de investigación y diseñar propuestas de mejora basadas en evidencia. Desde las voces de los estudiantes, se pretende develar si la enseñanza de la investigación del

cuidado humano se orienta hacia un enfoque técnico e instrumental o hacia una perspectiva crítica y humanista, en coherencia con la naturaleza epistémica de la disciplina.

La carrera de enfermería en la UCLA

La Enfermería es una profesión del área de la salud en la cual el cuidado ha sido identificado como el eje central de su ejercicio profesional. La Ley del Ejercicio Profesional de Enfermería de Venezuela (2005), en su artículo 2, define el ejercicio de la enfermería como la práctica de las funciones en el cuidado del individuo, sustentada en una relación de interacción humana y social entre el profesional de enfermería y el paciente, la familia y la comunidad.

En el mismo orden de ideas, Henderson (1996) sostiene que la enfermería como profesión implica ayudar a personas sanas o enfermas en la realización de aquellas actividades que contribuyan a la salud, a su recuperación o a una muerte tranquila. Para la ejecución de dichas actividades, centradas en restablecer el estado de salud de la persona, es importante que el profesional esté actualizado, capacitado y posea las habilidades necesarias para desarrollarlas.

En relación con este último aspecto, Castrillón (2004) refiere que la enfermería era originalmente una vocación propia de las mujeres; la escuela de entrenamiento funcionaba como un hogar donde se recibía preparación práctica, moral y religiosa, formándose el carácter, los hábitos y la inteligencia de las jóvenes, al mismo tiempo que se adquirían conocimientos. Hoy día, esta formación ha cambiado, basándose en una práctica profesional con la utilización del método científico. Así, la enfermería ha evolucionado desde un oficio a una profesión, gracias a la práctica del cuidado basada en evidencias, derivadas de investigaciones que buscan ofrecer cuidados de calidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) señala que la enfermería abarca la atención autónoma y en colaboración dispensada a personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o no, y en todas circunstancias. Comprende la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y la atención dispensada a enfermos, discapacitados y personas en situación terminal. Tomando en

cuenta lo mencionado, al hablar de promoción de la salud y prevención de enfermedades, el profesional lo realizará a través de la investigación para fortalecer su práctica profesional; el cuidado y las medidas preventivas deberán realizarse mediante investigaciones de temas actuales y de interés social.

Siguiendo el mismo orden de idea, Lozano (2008) concibe la enfermería como "una práctica social, y en este sentido la demanda se dirige primordialmente hacia el cuidado de las experiencias de salud de las personas". Con base en este planteamiento, la profesión también incluye las solicitudes que la sociedad expresa mediante acciones de prevención de la enfermedad y promoción de la salud en todos los niveles de atención, sin dejar de lado el papel de la formación de enfermeras que reproduzcan y mantengan el ejercicio de la profesión.

Respondiendo a la globalización, uno de los grandes desafíos de la educación superior en Venezuela, específicamente en Barquisimeto, en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Decanato de Ciencias de la Salud, es alcanzar la pertinencia de los programas docentes que permitan al egresado satisfacer las necesidades de la sociedad y del mundo laboral. Es por ello que en el programa de enfermería y medicina surgió la necesidad de crear un currículo basado en competencias, tanto para el pregrado como para el posgrado, lo cual permitirá al egresado adquirir y fortalecer conocimientos, habilidades y valores para la resolución de problemas.

El Licenciado en Enfermería de la UCLA es un profesional con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para su desempeño profesional en cualquier nivel del sistema de atención de salud donde le corresponda actuar. Posee una formación científico humanista que le permite comprender el proceso salud-enfermedad en una dimensión biológica-social e intervenir conjuntamente con la comunidad y otros profesionales en la resolución de problemas individuales y colectivos, a través de una acción integral referente al fomento, restitución y rehabilitación de la salud.

El pensum del estudiante de enfermería está constituido por 41 asignaturas distribuidas en ocho semestres para alcanzar el título de licenciado. Las asignaturas poseen diferentes modalidades: teóricas, teórico-experimentales, bimodales, prácticas e incluso de crecimiento profesional. Es en el tercer semestre donde el estudiante tiene el

primer encuentro con una asignatura que aborda la investigación en ciencias de la salud.

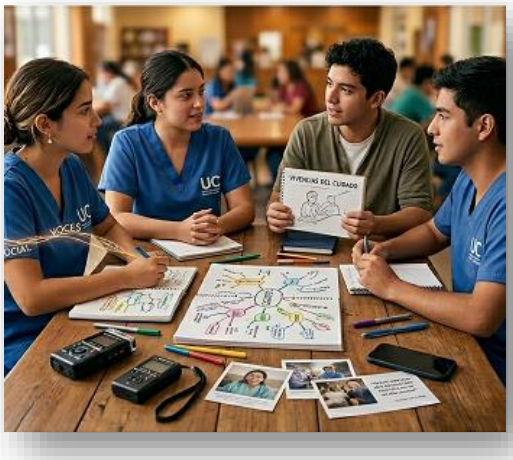
Luego, al llegar al séptimo semestre, tendrá una productividad científica al cursar la asignatura Investigación del Cuidado Humano I, en la cual, además de consolidar conocimientos teóricos referentes a la investigación, realizará los tres primeros capítulos de su trabajo de investigación. Una vez concluida esta asignatura, es promovido a su último semestre (el octavo), en el cual cursará la asignatura Investigación del Cuidado Humano II, concluyendo allí su trabajo de investigación.

Desde mi experiencia como investigadora y docente en el ámbito de la enfermería, he podido comprender que la investigación no es un fin en sí misma, sino un camino transformador que permite a los futuros profesionales cuestionar su realidad, fundamentar sus acciones y humanizar el cuidado. Por ello, al indagar sobre el acompañamiento pedagógico en la enseñanza de la investigación del cuidado humano, no solo busco describir prácticas docentes, sino también escuchar, interpretar y comprender las voces de los estudiantes, pues son ellos quienes, al transitar este proceso, revelan las luces y sombras de nuestra labor como formadores. Así, esta investigación se convierte en un acto de reflexión personal y colectiva, en el cual reafirmo que investigar es, ante todo, un ejercicio de compromiso con la vida, con el conocimiento situado y con la construcción de una enfermería más crítica, solidaria y basada en la evidencia.

MOMENTO III

CONOCIENDO EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Donde las voces de los actores se transforman en conocimiento social.



Para comenzar a desarrollar el trabajo de investigación, es importante conceptualizar la palabra paradigma. Al respecto, Martínez (1991) expresa que “los paradigmas son el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia” (p. 43). Es así como, dentro de la comunidad científica, el investigador debe asumir una postura paradigmática que permita generar nuevos conocimientos dentro del margen científico.

De igual manera, Briones (1989) plantea que el paradigma debe ser comprendido como “una concepción de un objeto de estudio de una ciencia, de los problemas generales a estudiar, de la naturaleza de sus métodos y técnicas, de la información requerida y, finalmente, de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación” (p. 25).

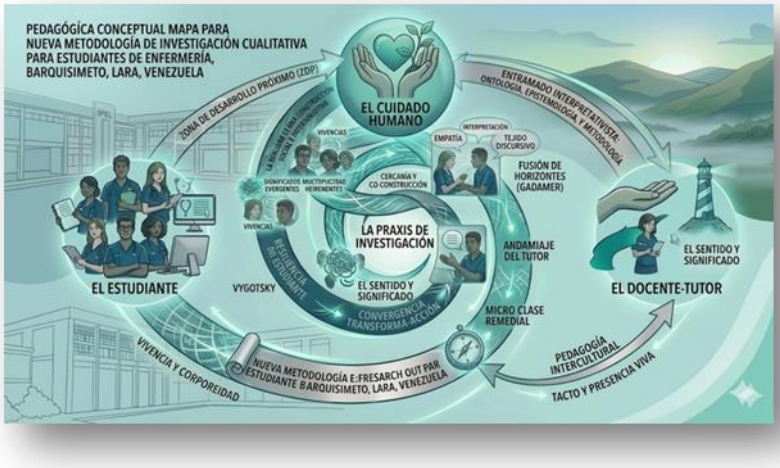
Han sido muchos los autores que han definido y clasificado el término paradigma, entre ellos Taylor y Bogdan (1990), Martínez Miguélez (1990), Guba (1994), Hurtado y

Toro (1998). Para la selección de mi postura paradigmática como investigador, asumo la clasificación propuesta por Guba (1994), quien distingue los paradigmas: positivista, postpositivista, interpretativo y crítico social.

Al asumir la postura paradigmática en el desarrollo de la presente investigación, me sumergí en las corrientes de las perspectivas cualitativas representadas por el paradigma interpretativo, también denominado fenomenológico, naturalista, humanista o construccionista, según lo plantean Yuni y Urbano (2005). Entre los autores más destacados de esta corriente paradigmática se encuentran Husserl, quien desarrolló la fenomenología; Heidegger, referido a la interpretación de la interacción social; y Blumer, con el interaccionismo simbólico. Todos coinciden en que el paradigma interpretativo tiene una característica esencial: es holístico, es decir, ve el fenómeno como un todo en su contexto.

Para generar nuevo conocimiento, debe existir una relación lógica entre el paradigma seleccionado (en este caso, el interpretativo) y las dimensiones del conocimiento: lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico.

Desde la mirada Ontológica



***Nota*.** Elaborado por la investigadora (2026)

Representa el primer eslabón de la pirámide de los planos del conocimiento, la cual hace referencia a dos preguntas básicas: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad

social?, la cual hace referencia a la manera en la cual el investigador aprecia la realidad en estudio Y ¿Qué es la realidad social?, la cual puede ser percibida de diferentes formas por el investigador: objetiva, realidades múltiples subjetivas o construcciones sociales por el investigador.

En la investigación, la realidad es socialmente construida producto de múltiples construcciones mentales, cuyo valor es temporal y local, para una mejor descripción de la realidad en los párrafos siguientes procederé a narrar la percepción obtenida del ámbito en estudio:

Durante la formación académica que recibe el estudiante de enfermería en la UCLA, son muchas las asignaturas que cursa a través de diferentes modalidades. Investigación del Cuidado Humano I es una de las asignaturas del eje curricular, la cual a diferencia de las asignaturas que la anteceden, su contenido programático es totalmente teórico y filosófico en la cual el estudiante comienza a discernir en el mundo de la investigación, como parte fundamental de producción de conocimiento, y lograr el desarrollo de habilidades científico investigativas, valores éticos profesionales inherentes al proceder investigativo en el área de la investigación en salud.

A través de observaciones participantes no estructuradas, puedo observar como el docente tutor de la unidad curricular Investigación desarrolla su contenido programático a través de seminarios y clases magistrales, de igual manera algunos de los estudiantes manifiestan que la manera de desarrollar el contenido es repetitivo, en las primeras sesiones se muestran algo cohibidos por participar en clase, poco interés en las temáticas a desarrollar, lo cual hace que la asignatura se vuelva estresante, con mucha carga académica, aburrida para los estudiantes e incluso demuestran falta de interés.

El acompañamiento que se brinda al estudiante es que a través de la asignación de un tutor éstos planifican encuentros, asesorías o clases para aclarar dudas, pero el estudiante manifiesta falta de compromiso del tutor, las asesorías son muy rápidas o distantes entre una y otra lo cual entorpece el trabajo continuo de la investigación por parte de los estudiantes, de igual manera en conversaciones realizadas con los estudiantes manifiestan cierto estrés y preocupación por el producto final de la asignatura la cual es la entrega de los tres primeros capítulos de su trabajo de investigación.

El problema de investigación, es que la realidad es socialmente construida: producto de las interacciones humanas dentro del ámbito educativo entre el docente y los estudiantes, es construida a partir de la interacción con los actores sociales, observación, entrevistas y conversaciones formales, esto servirá como apoyo para que el investigador pueda construir esa realidad partiendo de las voces de los propios actores sociales, la realidad no se escogió solo está dada, la misma se quiere abordar desde un enfoque cualitativo apoyado en el paradigma interpretativo, ya que se quiere dar respuesta al: sentir, hacer y conocer, como sienten los estudiantes ese acompañamiento como lo hacen, es decir la realidad será entendida como un intercambio y construcción intersubjetiva la cual va emergiendo entre el investigador y los investigadores, donde el conocimiento es visto como algo subjetivo y momento que emerge de los discursos cotidianos.

En cuanto a lo epistemológico

Basándome en las ideas expuestas anteriormente, me surge la inquietud de ¿cómo será mi relación con esa realidad?, y es precisamente lo que describiré en este apartado y a lo cual hace referencia el nivel epistemológico, pues este nos explica la relación existente entre el investigador, el investigado y el cuerpo teórico que generara, teniendo en cuenta en todo momento la postura paradigmática asumida por el investigador, siendo mi postura como lo he venido mencionado el paradigma interpretativo.

El objeto de estudio es la estructura como totalidad conectiva, en palabras de Hurtado (2007), es decir, que existe una relación de interdependencia e interacción entre el sujeto y el objeto. Dentro de los cambios o evoluciones de los paradigmas al hablar del conocimiento en la post modernidad las relaciones y el conocimiento pueden obtenerse a través de procesos de comunicación, dando uso a los diferentes sentidos (vista, oído, tacto), estos también serán utilizados como métodos de investigación en la cual la relación investigador objeto ya no será vertical y neutra sino un dialogó entre iguales. Entonces el conocimiento será algo personal, en la cual como se mencionó anteriormente la realidad es socialmente construida de las voces de los actores sociales.

En mi investigación la relación sujeto - objeto ya no es vertical y neutra como en lo cuantitativo, sino que establezco un diálogo entre iguales, por ello será la intersubjetividad parte de los parámetros de la verdad, basándome en lo que plantea Heidegger el cual apoya el uso de la intersubjetividad por parte del investigador para poder construir la realidad, como investigadora al estar sumergida en el enfoque cualitativo paradigma interpretativo tiene libertad de internalizar lo observado partiendo,. La relación sujeto objeto parte de la importancia y rescate del valor de las experiencias y vivencias de los actores sociales utilizando la interpretación a través de la intersubjetividad, es así como el investigador establece una relación transaccional y dialógica de la experiencia interior del otro, se revaloriza la subjetividad, el investigador realizará observaciones participativas y entrevistas a profundidad.

En cuanto a lo metodológico

Seguidamente a los planteamientos onto-epistemológicos que he venido desarrollando, el siguiente momento de la investigación hace referencia a la forma en la cual se obtendrá la información de interés, requerida para el desarrollo del estudio y su posterior análisis. Resulta oportuno definir la metodología. Desde la perspectiva de Bernal (2010), esta puede examinarse desde dos acepciones: una que la concibe como la parte de la lógica que estudia los métodos, y otra, más difundida en el ámbito académico, que la entiende como el conjunto de aspectos operativos del proceso investigativo. Es decir, durante este momento se desprenderán los diferentes sub-momentos o caminos para llevar a cabo la investigación propuesta.

La investigación se adscribe al enfoque cualitativo, el cual “tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística no traducible a términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad” (Taylor y Bogdan, 1990, p.20). Por ello, se utilizará la entrevista a profundidad con los actores sociales seleccionados.

En cuanto al procesamiento de la información, emplearé la triangulación. Flick (2014) define la triangulación como la combinación de diferentes perspectivas y métodos para estudiar un fenómeno, aumentando la validez y fiabilidad de los hallazgos. Así, el aporte de cada actor social constituirá los referentes teóricos, y el investigador colocará

su capital cultural para contrastar lo descrito por los actores, para que finalmente emerjan subcategorías, categorías y los hallazgos de la investigación.

Se realiza la investigación utilizando el método fenomenológico, el cual, según Creswell (2013), “obtiene perspectivas de los participantes, explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con su experiencia con un determinado fenómeno” (p.77). El método fenomenológico pregunta por las esencias de la experiencia de las personas o de un grupo de personas respecto a un mismo fenómeno vivido por todos. Tal es el caso de esta investigación: la experiencia vivida por los estudiantes respecto al acompañamiento del docente en la asignatura Investigación del Cuidado Humano I.

Siguiendo el mismo orden de idea, Martínez (1989) señala que el método fenomenológico:

> Estudia los fenómenos tal y como son percibidos y experimentados por el hombre y, por lo tanto, permite el abordaje de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta. (p.137)

En particular, se utilizará la fenomenología hermenéutica, la cual “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los textos de la vida” (Hernández, 2014). Lo antes expuesto tiene aplicabilidad directa en la investigación realizada.

Componentes de la metodología

Hechas las consideraciones anteriores, el diseño de mi investigación no responde a una estructura rígida o cerrada, sino que emerge desde la cotidianidad e interacción de los docentes y estudiantes de la asignatura Investigación del Cuidado Humano I en la UCLA. Partiendo de mi experiencia como docente, formo parte de un actor social más dentro de la realidad existente. A través de conversaciones informales en varias oportunidades con los cursantes de la asignatura, así como con los docentes que la imparten, los testimonios acerca del acompañamiento ofrecido por el docente eran diversos entre uno y otro, al igual que la perspectiva que el tutor tenía de los estudiantes durante este acompañamiento.

De esas conversaciones informales reflexiono paradigmáticamente y determino

que la forma más correcta de estudiar esa realidad era a profundidad, a través del sentir, hacer y conocer de cada uno de los involucrados en ese proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. El enfoque que me permite estudiar los fenómenos en profundidad y no en cantidad es el cualitativo.

En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al "abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación" (Miller y Crabtree, 1992, como se citó en Hernández, 2014). Por tratarse de un trabajo cualitativo, el diseño no está estipulado como en el cuantitativo, sino que es una construcción propia del investigador para obtener la información que requiere. Así mismo, Hernández (2014) recomienda ciertos aspectos a tener en cuenta en la construcción de la metodología: contexto o ambiente, diseño o abordaje principal, muestra o participantes, recolección de los datos y análisis de los datos.

Diseño o abordaje principal

Se realiza la investigación utilizando el diseño fenomenológico, el cual, según Creswell (2013, p.77), "obtiene perspectivas de los participantes, explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con su experiencia con un determinado fenómeno". El diseño fenomenológico pregunta por las esencias de la experiencia de las personas, o la experiencia de un grupo de personas respecto a un mismo fenómeno vivido por todos. Tal es el caso de esta investigación: la experiencia vivida por los estudiantes respecto al acompañamiento del docente en la asignatura Investigación del Cuidado Humano I.

Al hablar de los fundadores de esta corriente filosófica, nombramos en primera instancia a Edmund Husserl (1859-1938), considerado el fundador de esta escuela del pensamiento. Entre sus seguidores se encuentran Landgrebe, Fink y Scheler. En tanto, Husserl (1970) define la fenomenología como "la ciencia que trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia" (p.61), un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre mediante una visión intelectual basada en la intuición de la cosa misma; es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios.

Siguiendo el mismo orden de idea, Hegel titula su primera gran obra sistemática con el nombre de Fenomenología del espíritu, entendida como ciencia de las experiencias de la conciencia.

Por su parte, Martínez (2004) define la fenomenología como “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p.137). Esto permite al investigador que se encuentra en el enfoque cualitativo obtener la mayor información de sus actores sociales mediante diversas técnicas de recolección. Asimismo, Buendía y Colás (1998) señalan que la fenomenología pretende conocer las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que los rodea.

Me permito reflexionar acerca de la fenomenología eidética planteada por Husserl y la fenomenología ontológica de Martin Heidegger. Ambas se diferencian por el uso que se otorga a la intersubjetividad en esta última postura, la cual será la usada como parte de la metodología en la presente investigación.

El método fenomenológico, según Martínez (2004), sostiene que el método fenomenológico estudia los fenómenos desde la experiencia subjetiva de las personas, única vía para captar realidades cuya esencia reside en la percepción interna del sujeto que las vive.

En particular, se utiliza la fenomenología hermenéutica, la cual “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los textos de la vida” (Hernández, 2014). Lo antes expuesto tiene aplicabilidad directa en la investigación realizada. Es así como la fenomenología hermenéutica nos permite describir e interpretar la temática; partiendo de esta interacción se dará origen al análisis de datos.

Escenario de estudio

La presente investigación se realiza en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Decanato Ciencias de la Salud, “Dr. Pablo Acosta Ortiz” ubicada en Barquisimeto estado Lara, en la misma se forman profesionales del área de la salud en pre y post grado específicamente las especialidades de Licenciado en enfermería y Medico General, uno de los grandes desafíos de esta casa de estudios es alcanzar la

pertinencia de los programas docentes con las necesidades de la sociedad y del mundo laboral, para dar respuesta a esta realidad fue creado para ambas profesiones los currículos por competencias como una aproximación a una educación más integral y holística.

Actores sociales

Los actores sociales participantes en esta investigación fueron seleccionados de manera teórico-intencional entre los estudiantes de enfermería que cursan y cursaron la asignatura investigación del Cuidado Humano I, los cuales para el interés del investigador generaran aportes plenos de sentidos y significados los cuales son de interés para el desarrollo de la investigación, y permitirán la interpretación hermenéutica-dialéctica, para así poder generar un cuerpo teórico de conocimiento relacionado a la temática en estudio.

Respecto a la selección de los actores Glaser y Strauss (1967) sostienen que, en la investigación cualitativa, la selección de participantes no se define completamente al inicio del estudio, sino que puede modificarse y ajustarse conforme avanza la recolección y el análisis de los datos, en función de las necesidades emergentes del proceso investigativo.

Basándome en las ideas planteadas, mis actores sociales se encuentran representados por 4 estudiantes que cursaron y cursan la asignatura, de sexo femenino y masculino, con edades comprendidas entre 21 y 23 años, estos estudiantes eran quienes se observaban más ansiosos, poco participativos en clase y quienes buscan más asesorías individuales con el docente.

Tabla 1

Actores Sociales

Actor Social	Código	Características	Criterios de selección	Pertinencia para el estudio
Estudiante de Enfermería	EVE1	Estudiante cursante de Investigación del Cuidado Humano I y II	Participación activa en tutorías, seminarios y desarrollo de trabajo investigativo	Permite comprender experiencias de acompañamiento pedagógico y tutoría académica

***Nota*.** Elaborado por la investigadora (2026)

Tabla 1 (cont.)

Actor Social	Código	Características	Criterios de selección	Pertinencia para el estudio
Estudiante de Enfermería	EVE2	Estudiante de octavo semestre de enfermería	Experiencia directa en seminarios, asesorías y reconstrucción del proyecto de investigación	Aporta significados sobre acompañamiento, retroalimentación y organización pedagógica
Estudiante de Enfermería	EVE3	Estudiante participante en trabajo investigativo grupal	Vivencia de tutorías externas y acompañamiento tutorial efectivo	Permite interpretar el valor del acompañamiento personalizado y la seguridad académica
Estudiante de Enfermería	EVE4	Estudiante de octavo semestre en proceso de culminación de carrera	Experiencia reflexiva sobre acompañamiento clínico y acompañamiento investigativo	Aporta comprensión fenomenológica sobre la mediación pedagógica y supervisión académica

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Figura 1

Recorrido metodológico



***Nota*.** Elaborado por la investigadora (2026)

La figura 1, representa la ruta epistemológica, metodológica e interpretativa que permitió comprender el fenómeno estudiado desde la experiencia vivida de los actores sociales, la imagen sintetiza el proceso de construcción de significados desarrollado a partir de las narrativas de los estudiantes, quienes, desde sus vivencias cotidianas en la

formación universitaria, otorgaron sentido al acompañamiento pedagógico recibido durante el desarrollo de la asignatura Investigación del Cuidado Humano I.

Desde la perspectiva del paradigma interpretativista, ubicado en el extremo izquierdo de la figura, se asume que la realidad no existe como una entidad objetiva e independiente del sujeto, sino que se construye mediante la interacción social, el lenguaje y la experiencia compartida. Esta postura epistemológica permitió comprender que las percepciones expresadas por los actores sociales no constituyen simples opiniones individuales, sino construcciones de sentido elaboradas dentro del contexto universitario donde se desarrolla la formación investigativa. Las voces de EVE1, EVE2, EVE3 y EVE4 revelaron que las experiencias relacionadas con la tutoría, la comunicación docente, la retroalimentación, la motivación y las dificultades investigativas adquieren significado dentro de una realidad socialmente construida.

La imagen refleja consecutivamente la inclusión de las experiencias de los participantes en el círculo hermenéutico, representado por el símbolo infinito que ocupa la parte central superior. Este elemento simboliza el proceso interpretativo permanente desarrollado durante la investigación. Desde la hermenéutica filosófica de Gadamer (1998), comprender implica un movimiento continuo entre las partes y el todo, donde cada relato es interpretado a la luz de la experiencia completa y, simultáneamente, la comprensión global se reconstruye a partir de cada fragmento narrativo. En consecuencia, el análisis no consistió en una lectura lineal de las entrevistas, sino en un proceso constante de recursividad entre los discursos de los estudiantes, los referentes teóricos y mi interpretación como investigadora.

En el centro de la representación aparece el método fenomenológico-hermenéutico, que constituyó el eje metodológico de la investigación. La fenomenología permitió aproximarse a las experiencias vividas por los estudiantes sin fragmentarlas ni reducirlas a categorías aisladas. Desde esta perspectiva, el interés estuvo orientado a comprender cómo los participantes experimentan el acompañamiento pedagógico en su realidad académica. Las narrativas evidenciaron sentimientos de soledad académica, inseguridad metodológica, necesidad de orientación constante y valoración positiva de los procesos tutoriales significativos. La hermenéutica complementó esta comprensión al posibilitar la interpretación profunda de los sentidos contenidos en las experiencias.

Las vivencias y experiencias de los estudiantes, representaron el punto de partida del proceso investigativo. Las narrativas expresadas por los actores sociales permitieron identificar situaciones recurrentes relacionadas con la insuficiencia tutorial, la complejidad de la investigación, la necesidad de retroalimentación inmediata, las dificultades de comunicación y la importancia del acompañamiento personalizado. Estas experiencias develan que la investigación es vivida inicialmente como un proceso complejo e incierto, pero que puede transformarse cuando existe una mediación pedagógica significativa en la cotidianidad universitaria.

A partir de estas vivencias se desarrolló el proceso de categorización, mediante el cual se identificaron unidades de significado comunes dentro de los discursos. Este proceso permitió reconocer las categorías emergentes que posteriormente dieron forma a la comprensión del fenómeno. Las categorías no surgieron de manera predeterminada, sino que emergieron de las voces de los actores sociales, respetando el principio fenomenológico de permitir que el fenómeno se manifieste desde la experiencia de quienes lo viven.

La estructuración, representada en la parte inferior central de la figura, implicó la organización de las categorías y subcategorías en una red comprensiva de significados. Durante esta fase se identificaron relaciones entre fenómenos aparentemente aislados, encontrando conexiones entre la tutoría pedagógica, la comunicación docente, la motivación investigativa, la construcción progresiva del conocimiento y la autonomía académica. Esta fase permitió comprender que el acompañamiento pedagógico constituye un fenómeno multidimensional donde convergen aspectos relacionales, didácticos, comunicativos, organizativos y formativos.

Asimismo, se desarrolló el proceso de contrastación/triangulación, mediante el cual las categorías emergentes fueron cotejadas con los referentes teóricos que sustentan la investigación. Este diálogo entre teoría y experiencia permitió ampliar la comprensión del fenómeno. El proceso de interpretación condujo a la comprensión de sentidos y significados, representada en la parte central derecha de la figura. Esta fase constituye el núcleo hermenéutico de la investigación. Aquí las experiencias individuales trascienden la descripción para convertirse en comprensión interpretativa del fenómeno. Las narrativas estudiantiles permitieron comprender que el acompañamiento pedagógico

es vivido como una experiencia relacional que influye directamente en la confianza, la motivación, la comprensión metodológica y la construcción de la identidad investigativa.

Como resultado de este recorrido emerge la configuración de la aproximación teórica, entendida como una construcción social derivada de la interacción entre las voces de los actores sociales, la interpretación de la investigadora y los referentes teóricos. Esta aproximación no pretende formular una teoría universal ni generalizable, sino ofrecer una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado dentro de la formación investigativa en enfermería.

Finalmente, la teorización representa la culminación del proceso investigativo. A partir de la integración de las categorías emergentes se construye la comprensión central que orienta esta tesis doctoral: el acompañamiento pedagógico constituye una experiencia relacional, comunicativa y formativa que transforma progresivamente la manera como el estudiante de enfermería vive y construye el aprendizaje investigativo. La tutoría significativa, la comunicación efectiva, la orientación continua y la retroalimentación oportuna favorecen la transición desde la incertidumbre académica hacia la seguridad epistemológica y la autonomía investigativa.

Desde esta perspectiva, la imagen refleja que la construcción del conocimiento no surge únicamente de procedimientos metodológicos, sino de la interpretación rigurosa de las experiencias humanas. Las voces de los estudiantes permitieron comprender que el acompañamiento pedagógico trasciende la orientación académica para convertirse en una experiencia humanizadora que fortalece la formación científica, profesional y personal del profesional de la enfermería.

En síntesis, la representación metodológica evidencia que la realidad estudiada fue comprendida como una construcción social de significados donde las experiencias vividas, interpretadas a través del círculo hermenéutico y contrastadas con el conocimiento científico, condujeron a la construcción de una aproximación teórica que explica el acompañamiento pedagógico como un proceso transformador dentro de la investigación del cuidado humano. Este hallazgo constituye el aporte fundamental de la investigación al campo de la educación superior y a la formación investigativa en enfermería.

Procedimiento para la recolección y procesamiento de la información

Luego de seleccionar mi ámbito de estudio y discriminar entre los estudiantes para seleccionar actores sociales, procedí a buscar la manera de tener más proximidad con mis actores sociales y que estos se expresaran libremente respecto a sus perspectivas, y vivencias personales a la manera en la cual el docente desarrollaba la asignatura ya mencionada.

Para lograr estos acercamientos utilicé en el escenario ya mencionado la interacción dialógica, conocida también como técnica de entrevista a profundidad, esta es seleccionada desde mi interés por permitirme la obtención de perspectivas, opinión, y experiencias que me permitirán dar sustento para la obtención de datos en mi investigación orientada en la fenomenología hermenéutica la cual me permitirá interpretar y conocer más de cerca el fenómeno en estudio desde las voces de los actores sociales.

Se produjeron encuentros cara a cara entre el investigador y los estudiantes dentro de la institución en el tiempo y disponibilidad de cada uno de ellos, el desarrollo de la entrevista nunca contempló hacer preguntas que condujeran alguna respuesta, por el contrario, se hicieron preguntas orientadas a ahondar en detalles que posteriormente pudieran dar origen a categorías o sub categorías.

La metodología utilizada para la recolección de la información guarda concordancia con lo propuesto por la investigación cualitativa, es decir se sustenta en la narraciones de los actores sociales representada por los 4 estudiantes de enfermería, previo consentimiento informado y permiso para la aplicabilidad de la técnica ante la coordinadora de la asignatura las entrevista serán estructuradas con un guion de preguntas direccionadas al sentir de los estudiantes de enfermería respecto al acompañamiento pedagógico docente en las voces de los estudiantes de enfermería con la investigación.

Según Taylor y Bogdan (2003), las investigaciones cualitativas se caracterizan por basarse en datos descriptivos que provienen de las palabras (orales o escritas) de los informantes clave, así como de sus conductas observables. En particular, los estudios que emplean entrevistas en profundidad buscan que el lector logre una comprensión

empática de la perspectiva de los participantes, como si pudiera experimentar sus vivencias y comprender la realidad desde su propio punto de vista. En tal sentido, a través de las entrevistas los estudiantes y docentes podrán exponer su experiencia vivida en cuanto al acompañamiento recibido por los docentes.

Posterior a la realización de las entrevistas enmarcada en la recolección de la información, procedió a la transcripción de la misma a partir de las cuales surgieron categorías, subcategorías temas y subtemas los cuales posteriormente interpreté bajo una visión holística sobre el fenómeno y la manera cómo se interconectan los temas y subtemas. Esto partiendo de los razonamientos de Colaizzi, (1978). El cual para la interpretación sugiere:

a) Leer transcripciones para entender el significado del fenómeno para participantes.
b) Extraer frases–expresiones significativas para el fenómeno.
c) Formular significado para cada frase/expresión significativa seleccionada.
d) Organizar los significados para cada entrevista en temas.
e) Validar los temas comparándolos con las descripciones originales de participantes.
f) Desarrollar descripción exhaustiva de los temas.
g) Verificar con participantes las interpretaciones de investigador(a).

Para el análisis de los datos, se siguieron los lineamientos propuestos por Colaizzi (1978), cuyo método fenomenológico permite extraer enunciados significativos de las entrevistas, agruparlos en temas y subtemas, e interconectarlos en una estructura esencial que da cuenta de la experiencia vivida por los participantes. En este proceso, los subtemas no se tratan de manera aislada, sino que se articulan bajo temas más amplios, reflejando la configuración holística del fenómeno estudiado

Criterios de rigor en el estudio

Toda investigación debe contar con credibilidad y fiabilidad científica. En el caso de la investigación cualitativa, este aspecto ha sido tradicionalmente más difícil de alcanzar y, por ende, más criticado. Al respecto, Hernández et al. (2010) señalan que

“para la investigación cualitativa utilizaremos el término rigor en lugar de validez o confiabilidad” (p.472), el cual está representado por cuatro criterios: dependencia, credibilidad, transferibilidad y confirmación.

En cuanto a la dependencia, Guba y Lincoln (1989) la denominan “consistencia lógica” (como se citó en Hernández et al., 2010, p. 473). En el mismo orden de idea, Creswell (2009) la define como “la consistencia de los resultados”. Al reflexionar sobre las ideas expuestas durante la transcripción y análisis de los datos, considero que se debe tener especial cuidado con los sesgos que inconscientemente pueda incluir el investigador al estar inmerso en la realidad de estudio, así como con la inexperiencia en la codificación o el uso de una sola fuente de datos. En la presente investigación, en ningún momento se pretende utilizar sesgos personales ni una única fuente de datos, pues, como se ha mencionado, la información se obtendrá de seis informantes clave.

Siguiendo el mismo orden de idea, tendré en cuenta lo sugerido por Coleman y Unrau (2005, como se citó en Hernández et al., 2010): a) evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la coherencia, sistematización e interpretación de los datos; b) no establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados; y c) considerar todos los datos disponibles.

En el mismo orden de idea, abordé la credibilidad. Mertens (2005, como se citó en Hernández et al., 2010, p. 475) la define como “la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista de los participantes”. Este criterio hace referencia a la claridad y fidelidad que debo tener al momento de transcribir las entrevistas grabadas a los actores sociales, aspecto que pondré en práctica durante la transcripción y el análisis de la información obtenida.

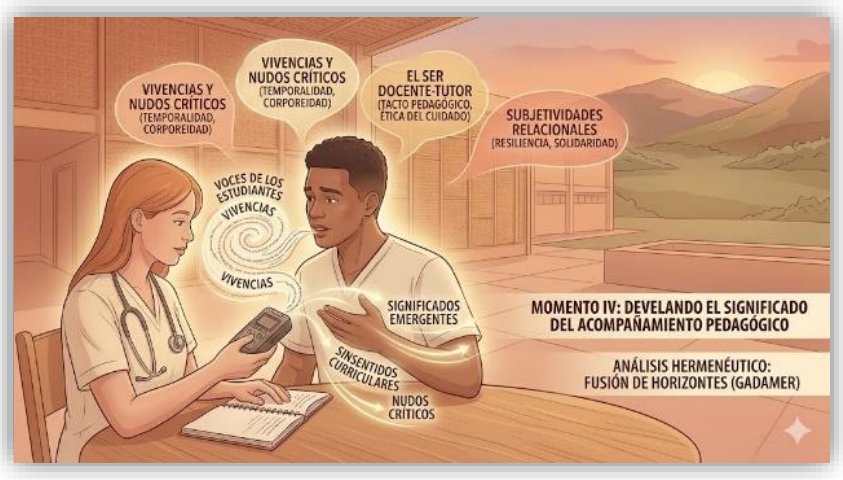
Siendo de interés para aportar aún más credibilidad a esta investigación, Creswell (2009) menciona como una medida clave la triangulación, entendida como “la utilización de la información obtenida para confirmar la corroboración estructural y la adecuación referencial”. Interpretando lo anterior, procederé al análisis de los datos obtenidos utilizando teoría o estudios previos. La finalidad no es corroborar los resultados con estudios previos, sino analizar los hallazgos desde diferentes enfoques teóricos o actores sociales.

Por último, pero no menos importante, abordé la transferencia. Unrau y Grinnell (2005, como se citó en Hernández et al., 2010) señalan que “no se pueden generalizar los resultados a otra población”. Es decir, el objetivo de las investigaciones cualitativas no es generalizar los hallazgos a otros contextos, aunque tengan características similares. El cuerpo teórico generado por la investigación cualitativa permitirá servir de referente para la comprensión de fenómenos análogos. Reflexionando al respecto, la presente investigación fungirá como un antecedente cualitativo para la comprensión de realidades vinculadas al acompañamiento pedagógico en estudiantes de educación superior, siendo de particular interés para el área de la salud.

Es importante permitirme reflexionar y utilizar los tres criterios (dependencia, credibilidad y transferencia) como aspectos fundamentales que otorgarán a la investigación el rigor científico necesario para que pueda ser considerada en el futuro como antecedente de otros estudios, así como para la divulgación del cuerpo teórico obtenido a través de un artículo científico, y para realizar aportes significativos a la carrera de enfermería en su continuo crecimiento como profesión.

MOMENTO IV

DEVELANDO EL SIGNIFICADO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO



***Nota*.** Elaborado por la investigadora (2026)

Análisis Hermenéutico

Este momento, constituye el núcleo reflexivo y epistémico de la investigación, configurándose como un espacio intersubjetivo donde las realidades vividas por los actores sociales convergen en un sentido más profundo. Desde la mirada de la hermenéutica este apartado transciende la simple transcripción lineal de hallazgos para adentrarse en la ontología de las experiencias e implica sumergirse en una dinámica orientada a develar e interpretar los sentidos y significados que los actores sociales otorgan a su formación investigativa.

A través de un riguroso ejercicio de interpretación en el tejido discursivo de los cuatro actores sociales, se indaga en desentrañar el tránsito desde la frustración y los

nudos críticos de las aulas tradicionales hacia la independencia del ser-investigador gracias al ser pedagógico del docente. De este modo, se propicia un encuentro dialógico donde la voz de los actores sociales y el horizonte del investigador se funden para hacer emerger la esencia oculta del fenómeno, logrando que las categorías se articulen analíticamente a lo largo de este momento.

Finalmente, estas categorías convergen al cierre en un entramado conceptual dinámico que, visualmente deriva como una espiral sinérgica, entre la resiliencia del Estudiante, el andamiaje del Tutor y el horizonte ontológico del Cuidado Humano.

A continuación, se presenta el cuadro de las Categorías que emergieron de la entrevista a los actores sociales para dilucidar los sentidos y significados que le otorgan al acompañamiento docente en la investigación del cuidado humano.

Tabla 2

Categorización Conceptual Emergente

CATEGORÍA CENTRAL
EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DESDE LA MIRADA INTERSUBJETIVA DEL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA
CATEGORÍAS EMERGENTES
Sentimiento de soledad académica
Seguridad generada por el acompañamiento clínico
Desinterés hacia la investigación
Saturación cognitiva en los seminarios
Necesidad de retroalimentación inmediata
Aprendizaje descontextualizado
Tutoría pedagógica insuficiente
Tutoría como experiencia transformadora
Comunicación pedagógica efectiva
Acompañamiento pedagógico
Investigación como proceso complejo

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

El acompañamiento pedagógico es comprendido como un proceso humano, dialógico, académico y tutorial mediante el cual el docente orienta, supervisa, retroalimenta y facilita la construcción progresiva del conocimiento investigativo en el estudiante de enfermería. Desde la fenomenología y la hermenéutica interpretativa, el acompañamiento es significado por los actores sociales como presencia, guía, escucha, orientación metodológica, seguridad emocional y mediación permanente durante el desarrollo del trabajo de investigación.

La experiencia fenomenológica de los actores sociales revela que el ingreso universitario es vivido como una ruptura emocional y pedagógica. El estudiante pasa de un entorno escolar caracterizado por cercanía y seguimiento constante hacia una dinámica universitaria centrada en autonomía abrupta y distanciamiento docente.

La transición es interpretada como una experiencia de vulnerabilidad académica donde emergen inseguridad, temor y dificultad de adaptación. El estudiante significa el acompañamiento como necesidad fundamental para afrontar el nuevo contexto formativo.

Tabla 3

Categorías Emergentes

Categoría Emergente	Actor Social	Líneas	Unidad de significado
Sentimiento de soledad académica	EVE2 – EVE3	EVE2: 1-16 / EVE3: 1-11	El estudiante percibe ausencia de acompañamiento docente
		EVE2: 1-16 / EVE3: 1-11	Predominio de clases magistrales y poca interacción
Seguridad generada por el acompañamiento clínico	EVE2 - EVE3 - EVE4	EVE2: 17-27 / EVE3: 12-28	La práctica clínica fortalece confianza y aprendizaje.
		EVE4: 3-22	El acompañamiento se comprende como supervisión práctica
Desinterés hacia la investigación	EVE2	30-48	La investigación no es comprendida como significativa Otras asignaturas desplazan la importancia de la investigación.
		40-57	
	EVE1 – EVE2 – EVE3	EVE1: 45-49 / EVE2: 49-64 / EVE3: 163-182	Fragmentación de la formación investigativa
		EVE 1: 135-142	
	EVE2 – EVE3	EVE2: 201-209 / EVE3	La motivación influye en el desarrollo investigativo

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Tabla 3 (cont.)

Categoría Emergente	Actor Social	Líneas	Unidad de significado
Saturación cognitiva en los seminarios	EVE2 – EVE3	EVE2: 65-97 / EVE3: 50-69	Los seminarios generan agotamiento y baja comprensión
Necesidad de retroalimentación inmediata	EVE2 – EVE3	EVE2: 74-86 / EVE3: 97-104	El estudiante requiere corrección simultánea al aprendizaje.
Aprendizaje descontextualizado	EVE2	EVE2: 75-82	La teoría no se articula con la práctica investigativa
	EVE2 – EVE3	EVE2: 91-122 / EVE3: 83-93	Un solo docente atiende múltiples grupos Falta de planificación y seguimiento investigativo.
Tutoría pedagógica insuficiente	EVE1 – EVE2 – EVE3	EVE1: 69-87 / EVE2: 91-122 / EVE3: 73-88	Escasa orientación tutorial y poca comunicación
	EVE2 – EVE3	EVE2: 144-162 / EVE3: 126-143	Diferencias entre criterios metodológicos generan inseguridad
	EVE2	EVE2: 122-143	Sensación de pérdida de tiempo y desmotivación
Tutoría como experiencia transformadora	EVE2 – EVE3	EVE2: 180-219 / EVE3: 89-149	La tutoría aclara dudas y fortalece el aprendizaje
	EVE3	EVE3 138-149	El estudiante desarrolla confianza en el conocimiento.
	EVE2	EVE2: 169-178	Las asesorías presenciales generan mayor comprensión.
Comunicación pedagógica efectiva	EVE2 – EVE3	EVE2: 163-181 / EVE3: 117-125	La comunicación docente favorece la comprensión y la confianza.
Acompañamiento pedagógico	EVE2 – EVE3	EVE2: 163-181 / EVE3: 107-116	El estudiante valora la atención individualizada
	EVE1 – EVE2	EVE1: 7-15 EVE1: 126-143 / EVE2: 210-219	Preferencia por grupos pequeños o tutorías personalizadas
	EVE4	EVE4 3-20/ 7-20	El acompañamiento investigativo se asemeja al acompañamiento clínico
	EVE4	EVE4 70-102	El estudiante requiere seguimiento continuo
	EVE1 – EVE2 – EVE3	EVE1: 88-122 / EVE2: 180-219 / EVE3: 89-149	La guía constante favorece seguridad y aprendizaje

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Tabla 3 (cont.)

Categoría Emergente	Actor Social	Líneas	Unidad de significado
Investigación como proceso complejo	EVE1 – EVE3	EVE1: 31-39 / 117-125 EVE3: 151-163	La investigación requiere orientación constante.
	EVE4	EVE415-20	El aprendizaje investigativo se desarrolla progresivamente para la construcción progresiva de habilidades investigativas.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Hermeneusis y Triangulación De Las Categorías Emergente

Categoría Emergente:
Sentimiento de Soledad Académica

La experiencia narrada por los actores sociales EVE2 y EVE3 revela que el ingreso y permanencia dentro de la dinámica universitaria es vivido como un proceso de distanciamiento pedagógico y emocional. Los estudiantes interpretan que la universidad exige autonomía inmediata sin desarrollar procesos progresivos de adaptación académica, lo cual genera inseguridad, temor y sensación de abandono dentro del proceso formativo.

La soledad académica emerge como una vivencia subjetiva construida desde la ausencia de interacción significativa entre docente y estudiante. Heidegger (2003) plantea que el ser humano se comprende desde su “ser-en-el-mundo”, es decir, desde las experiencias que vive en relación con otros. En esta investigación, el estudiante experimenta un entorno académico donde predomina la distancia pedagógica, afectando la confianza para participar y expresar dudas.

Desde la perspectiva de Freire (1970), esta realidad se relaciona con una educación caracterizada por la transmisión vertical del conocimiento, donde el estudiante asume un rol pasivo dentro del aula. La ausencia de diálogo y acompañamiento limita la construcción colectiva del aprendizaje y favorece sentimientos de invisibilidad académica.

Asimismo, Méndez (2023) sostiene que la mentoría universitaria debe constituirse

como acompañamiento integral, orientado no solo al fortalecimiento académico, sino también al apoyo emocional del estudiante. En consecuencia, la falta de cercanía tutorial debilita la seguridad personal y académica durante el proceso investigativo.

Como investigadora interpreto que la soledad académica constituye una expresión de fragilidad pedagógica dentro de la formación investigativa, donde el estudiante requiere reconocimiento, escucha y orientación constante para construir confianza en su quehacer investigativo y desarrollo académico.

Tabla 4

Triangulación Categoría Emergente: Sentimiento de Soledad Académica

Actores sociales	Referentes teóricos	Visión como investigadora
Los estudiantes perciben ausencia de acompañamiento y poca interacción docente.	Heidegger (2003) plantea que la experiencia humana se construye intersubjetivamente.	La ausencia de cercanía pedagógica genera inseguridad y aislamiento académico.
Predominan clases magistrales con poca participación estudiantil.	Freire (1970) critica la educación vertical y transmisiva.	La relación pedagógica requiere diálogo y reconocimiento del estudiante.
El estudiante experimenta temor y silenciamiento académico.	Méndez (2023) destaca el acompañamiento integral en la tutoría universitaria.	El acompañamiento humanizado favorece adaptación y permanencia académica.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Seguridad Generada por el Acompañamiento Clínico

Los actores sociales EVE2, EVE3 y EVE4 significan el acompañamiento clínico como una experiencia pedagógica cercana, práctica y segura. La práctica clínica fortalece la confianza porque el estudiante recibe orientación inmediata, supervisión constante y corrección directa durante el aprendizaje.

Desde la fenomenología hermenéutica, el estudiante interpreta que aprende mejor cuando el docente acompaña desde la experiencia compartida y no únicamente desde la teoría. Heidegger (2003) plantea que la comprensión surge dentro de la experiencia vivida y contextualizada, permitiendo al sujeto construir sentido desde la interacción

cotidiana. Benner (1984), en su teoría “Del principiante al experto”, sostiene que las competencias profesionales se desarrollan progresivamente mediante acompañamiento y supervisión práctica. Esta perspectiva permite comprender que el estudiante de enfermería necesita mediación pedagógica constante para desarrollar seguridad procedimental e investigativa.

Los testimonios también revelan que el acompañamiento investigativo es comparado con el acompañamiento clínico, debido a que ambos requieren supervisión, orientación y seguimiento continuo. Tovar (2023) afirma que el acompañamiento fortalece el desempeño académico porque favorece la integración teoría-práctica y disminuye la ansiedad del estudiante.

Ante los planteamientos descritos interpreto que la práctica clínica representa un modelo pedagógico significativo que podría extrapolarse al acompañamiento investigativo, fortaleciendo procesos tutoriales más cercanos, humanizados y experienciales.

Tabla 5

Triangulación Categoría Emergente: Seguridad Generada por El Acompañamiento Clínico

Actores sociales	Referentes teóricos	Interpretación de la investigadora
La práctica clínica genera confianza y mayor comprensión.	Benner (1984) plantea el aprendizaje progresivo mediante supervisión práctica.	El acompañamiento cercano fortalece seguridad académica y profesional.
El estudiante valora la explicación directa y contextualizada.	Heidegger (2003) sostiene que la comprensión emerge desde la experiencia vivida.	El aprendizaje práctico favorece apropiación significativa del conocimiento.
El acompañamiento investigativo se asemeja al acompañamiento clínico.	Tovar (2023) destaca la importancia del seguimiento pedagógico continuo.	La tutoría investigativa requiere cercanía, supervisión y orientación constante.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Desinterés hacia la Investigación

Los actores sociales expresan que inicialmente la investigación es percibida como una asignatura compleja, abstracta y desvinculada de la práctica profesional. El estudiante no logra comprender el sentido de la investigación dentro de su formación como enfermero, especialmente cuando otras asignaturas desplazan su importancia curricular.

Desde la visión de este fenómeno, emerge una ruptura entre el conocimiento metodológico y la experiencia cotidiana del estudiante. Rogers (1983) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando el sujeto encuentra sentido y utilidad personal en aquello que aprende. Sin embargo, los estudiantes perciben la investigación como obligación académica más que como herramienta transformadora del cuidado humano.

Asimismo, la fragmentación curricular limita el desarrollo progresivo de competencias investigativas. Máximo (2006) sostiene que el currículo debe organizarse secuencialmente para garantizar continuidad formativa y apropiación gradual del conocimiento científico.

Freire (1970) afirma que el aprendizaje auténtico se construye desde la problematización crítica de la realidad. Cuando la investigación se presenta de forma aislada y teórica, pierde significado para el estudiante. Asumo entonces como investigadora y docente, que el desinterés hacia la investigación surge de debilidades pedagógicas y curriculares que dificultan la comprensión de investigar en particular en el campo de la enfermería.

Al contrastar estas realidades con el marco referencial, emerge la vigencia de Freire (ob.cit) y su crítica a la Educación Bancaria. El currículo previo ha operado bajo una lógica de depósito de contenidos descontextualizados, donde la investigación no se asume como una herramienta de transformación, sino como una imposición burocrática orientada a "obtener una nota". Esta opresión instrumental es analizada por Vezub (2012), quien sostiene que la ausencia de un dispositivo de mediación continua y coherente atomiza el conocimiento, generando nudos críticos que paralizan la autonomía del estudiante. Fenomenológicamente, bajo los postulados de Max Van Manen, el

espacio vivido (espacialidad) y el tiempo vivido (temporalidad) han sido violentados, transformando la investigación en un tránsito alienante que anula el goce intelectual y el sentido ontológico del cuidado clínico.

El análisis interpretativo de los discursos revela que la formación investigativa previa al octavo semestre es significada por los estudiantes como un territorio de fragmentación curricular y fatiga existencial. La temporalidad y la corporalidad se erigen como variables críticas afectivas. EVE1 y EVE2 convergen al describir el entorno de las aulas vespertinas como un escenario de letargo (“eran las 2, 3 de la tarde y eso da mucho sueño... la gente se dormía”), develando que el cansancio biológico del estudiante de enfermería choca contra una didáctica monótona y abstracta. Este fenómeno se recrudece ante quiebres administrativos traumáticos: EVE2 verbaliza la frustración histórica de perder el esfuerzo de meses debido a fallas de comunicación institucional (“nos llevamos el regalo de que ya había otro trabajo igual... sentimos que perdimos el tiempo... fue nulo”), mientras que EVE4 devela una presión punitiva sobre el tiempo (“nos pusieron a echar carrera solamente porque le pidieron notas a la universidad en casi una semana... otros no lo disfrutaron”).

Tabla 6

Triangulación Categoría Emergente: Desinterés hacia la Investigación

Actores sociales	Referentes teóricos	Visión de la investigadora
El estudiante no comprende la utilidad de la investigación.	Rogers (1983) plantea el aprendizaje significativo desde el sentido personal.	La investigación requiere contextualización pedagógica.
Otras asignaturas desplazan la importancia investigativa.	Máximo (2006) destaca la necesidad de continuidad curricular.	La fragmentación curricular afecta la motivación investigativa.
La motivación influye en el desarrollo del trabajo investigativo.	Freire (1970) sostiene que aprender implica reflexión crítica de la realidad.	El acompañamiento fortalece interés y compromiso científico.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Saturación Cognitiva en los Seminarios

Los seminarios son experimentados por los actores sociales como espacios pedagógicos extensos, repetitivos y poco dinámicos, generando agotamiento mental y disminución de la comprensión significativa.

Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), el conocimiento solo se consolida cuando logra relacionarse con experiencias previas y contextos concretos. Sin embargo, los estudiantes perciben que los seminarios priorizan acumulación teórica antes que construcción reflexiva del aprendizaje.

Gimeno et. al (1996) sostienen que la práctica pedagógica debe responder a las necesidades del sujeto que aprende. Cuando las estrategias didácticas no favorecen participación activa, emerge desconexión cognitiva y emocional.

En las entrevistas los actores sociales describen cansancio, aburrimiento y dificultad para transferir la teoría hacia la práctica investigativa, por lo tanto, el problema no reside únicamente en el seminario como estrategia metodológica, sino en la ausencia de mediación pedagógica activa, retroalimentación y contextualización práctica.

Tabla 7

Triangulación Categoría Emergente: Saturación Cognitiva en los Seminarios

Actores sociales	Referentes teóricos	Visión de la investigadora
Los seminarios generan agotamiento y baja comprensión.	Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje debe relacionarse con experiencias significativas.	La teoría aislada limita apropiación del conocimiento.
Existe poca interacción y participación estudiantil.	Gimeno Sacristán (1996) destaca la importancia de pedagogías contextualizadas.	Las estrategias tradicionales generan desconexión pedagógica.
El estudiante comprende momentáneamente pero no logra aplicar.	Freire (1970) plantea que el conocimiento debe construirse críticamente.	La investigación requiere praxis reflexiva y acompañada.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Necesidad de Retroalimentación Inmediata

Las interacciones dialógicas con los actores sociales expresaron que la comprensión metodológica se fortalece cuando reciben corrección simultánea y orientación inmediata durante el proceso investigativo. Vygotsky (1978) enfatizó que el aprendizaje ocurre dentro de la zona de desarrollo próximo mediante interacción con sujetos más experimentados. En este caso, el docente tutor representa el mediador pedagógico que facilita comprensión y apropiación progresiva del conocimiento.

La retroalimentación es vivida como seguridad, acompañamiento y validación académica. El estudiante necesita conocer que sus interpretaciones metodológicas son las adecuadas y acordes con su investigación.

Al respecto, Hurtado (2015) afirma que la orientación continua fortalece el desarrollo de competencias científicas y evita errores acumulativos, la ausencia de retroalimentación inmediata incrementa inseguridad epistemológica y limita la consolidación del pensamiento investigativo.

Tabla 8

Triangulación Categoría Emergente: Necesidad de Retroalimentación inmediata

Actores sociales	Referentes teóricos	Visión de la investigadora
El estudiante requiere corrección simultánea al aprendizaje.	Vygotsky (1978) destaca el aprendizaje mediado socialmente.	La retroalimentación fortalece construcción del conocimiento.
La teoría resulta difícil de aplicar sin orientación.	Hurtado (2015) resalta la importancia de la orientación metodológica.	La mediación pedagógica favorece autonomía investigativa.
El estudiante necesita aclarar dudas constantemente.	Freire (1970) plantea el diálogo como base del aprendizaje.	La tutoría debe ser dinámica y participativa.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Aprendizaje Descontextualizado

Los actores sociales EVE2 y EVE3 interpretan que el aprendizaje de la investigación ocurre de manera desvinculada de la práctica real del cuidado y de las experiencias concretas del estudiante. La teoría metodológica es percibida como abstracta, repetitiva y distante de las situaciones investigativas que posteriormente deben desarrollar dentro del trabajo académico.

El estudiante experimenta una ruptura entre el contenido enseñado y la realidad práctica de investigar. La experiencia vivida revela que comprender conceptos metodológicos durante los seminarios no garantiza la capacidad de aplicarlos posteriormente en la construcción del proyecto de investigación.

Desde Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos logran relacionarse con experiencias previas y contextos reales del sujeto. Sin embargo, los actores sociales expresan que gran parte de la enseñanza investigativa se desarrolla desde explicaciones teóricas poco contextualizadas, dificultando la apropiación del conocimiento científico.

Freire (1970) sostiene que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos y problematizar las experiencias cotidianas para generar aprendizaje crítico y transformador. En esta investigación, los estudiantes manifiestan que la investigación frecuentemente se presenta desde contenidos técnicos desarticulados de la práctica desde el accionar de la enfermera (o) y del cuidado humano.

Asimismo, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye socialmente mediante mediación e interacción contextualizada. Cuando la orientación metodológica carece de ejemplos prácticos, acompañamiento continuo y aplicación concreta, el estudiante desarrolla dificultades para transferir el conocimiento hacia la producción investigativa.

Desde mi visión, interpreto que el aprendizaje descontextualizado constituye una debilidad pedagógica y curricular que limita el desarrollo progresivo de competencias investigativas. La ausencia de articulación entre teoría, práctica y acompañamiento genera inseguridad y dificulta la construcción significativa del conocimiento científico en

enfermería. Los testimonios también revelan que la sobrecarga docente y la atención simultánea a múltiples grupos generan limitaciones en el seguimiento tutorial, favoreciendo procesos de aprendizaje superficiales y poco personalizados

Tabla 9

Triangulación Categoría Emergente: Aprendizaje Descontextualizado

Actores sociales	Referentes teóricos	Visión de la investigadora
La teoría no logra aplicarse fácilmente al trabajo investigativo.	Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje significativo requiere relación con experiencias previas.	La descontextualización limita la apropiación del conocimiento investigativo.
El estudiante percibe poca articulación entre teoría y práctica.	Freire (1970) sostiene que el aprendizaje debe partir de la realidad concreta del sujeto.	La investigación requiere contextualización pedagógica y problematización crítica.
Un solo docente atiende múltiples grupos simultáneamente.	Vygotsky (1978) destaca la mediación pedagógica como base del aprendizaje.	La sobrecarga tutorial dificulta seguimiento individualizado y comprensión significativa.
Falta planificación y seguimiento del proce investigativo.	Gimeno Sacristán (1996) plantea que la práctica educativa debe organizar procesos formativos coherentes.	La débil organización tutorial afecta continuidad y consolidación del aprendizaje científico.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Tutoría Pedagógica Insuficiente

Esta categoría, emerge en las voces de los actores sociales como una experiencia cotidiana marcada por la percepción de escasa orientación, limitado tiempo tutorial, debilidad comunicativa y poca continuidad en el acompañamiento investigativo. Los estudiantes interpretan que, dentro de la dinámica universitaria, la tutoría muchas veces se desarrolla de forma rápida, fragmentada y centrada únicamente en la revisión técnica del trabajo, dejando de lado las necesidades humanas, emocionales y cognitivas que acompañan el proceso de aprender a investigar.

La insuficiencia tutorial no solo representa ausencia física del docente, sino también ausencia de presencia pedagógica significativa dentro de la experiencia universitaria. Los actores sociales describen escenarios frecuentes donde: las asesorías son cortas, el docente atiende simultáneamente varios grupos, las dudas no logran aclararse completamente, existen contradicciones entre orientaciones metodológicas, y el estudiante termina sintiéndose confundido o desmotivado.

Desde la cotidianidad universitaria, el estudiante vive la tutoría como un espacio donde constantemente debe “esperar turno”, adaptarse al poco tiempo disponible y resolver inquietudes complejas dentro de encuentros breves e insuficientes. Esta realidad genera ansiedad académica, frustración, porque el estudiante percibe que el proceso investigativo avanza más rápido que su propia comprensión metodológica.

En la experiencia vivida aparece un sentimiento recurrente de inseguridad epistemológica. El estudiante expresa temor a equivocarse porque no siempre recibe explicaciones claras ni seguimiento continuo. La tutoría deja entonces de ser experimentada como espacio formativo para convertirse, en ocasiones, en una actividad mecánica de corrección documental.

Desde la interpretación de Heidegger (2003), la comprensión humana se construye desde el “ser-en-el-mundo”, es decir, desde las experiencias cotidianas que vive el sujeto dentro de su realidad. En este caso, el estudiante habita un contexto universitario donde el acompañamiento tutorial aparece condicionado por: sobrecarga docente, múltiples grupos de investigación, limitaciones institucionales, y tiempos pedagógicos reducidos.

La tutoría insuficiente afecta entonces la manera como el estudiante interpreta su propia capacidad para investigar. El estudiante comienza a percibirse como “desorientado”, “atrasado” o “incapaz” frente al proceso metodológico.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) sostiene que la educación auténtica requiere diálogo horizontal, escucha y construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, los actores sociales revelan experiencias donde la comunicación tutorial se vuelve vertical o limitada por el tiempo, dificultando la participación activa del estudiante.

En la cotidianidad universitaria, esto se evidencia cuando: el estudiante evita preguntar por temor a retrasar la asesoría, algunas dudas quedan acumuladas durante

semanas, las correcciones se realizan rápidamente, o las orientaciones cambian según el docente que asesore.

Esta situación genera fragmentación del aprendizaje y favorece sentimientos de frustración académica. Asimismo, Méndez (2023) plantea que la tutoría universitaria debe constituirse como acompañamiento integral capaz de fortalecer no solo el desempeño académico, sino también la permanencia, motivación y seguridad emocional del estudiante. No obstante, los relatos evidencian que muchas tutorías se reducen exclusivamente al cumplimiento administrativo del trabajo investigativo.

Los actores sociales manifiestan que las mayores dificultades emergen cuando: existe poca disponibilidad docente, las reuniones tutoriales son esporádicas, no hay retroalimentación inmediata, o los criterios metodológicos son contradictorios entre profesores. La contradicción tutorial genera especial impacto en la experiencia estudiantil porque rompe la confianza epistemológica. El estudiante siente que “nunca está haciendo bien las cosas”, lo cual incrementa el temor frente a la investigación.

Desde los postulados de Zambrano (2005), la pedagogía organiza el acto educativo y permite construir coherencia formativa dentro de los procesos académicos. Cuando esta coherencia se debilita, el estudiante experimenta desorden cognitivo y desorientación metodológica.

Como investigadora percibo, que el estudiante necesita sentirse reconocido dentro de la relación tutorial. Cuando la asesoría carece de cercanía humana, el proceso investigativo se percibe frío, distante y excesivamente técnico. La insuficiencia tutorial también se relaciona con la estructura institucional universitaria. Los actores sociales perciben esta realidad porque sienten que: un solo docente acompaña numerosos grupos, existen limitaciones de tiempo, y la carga académica dificulta procesos personalizados.

Desde la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre mediante mediación constante con sujetos más experimentados. Cuando la mediación tutorial resulta insuficiente, el estudiante enfrenta dificultades para avanzar desde su nivel actual hacia niveles superiores de comprensión investigativa. En consecuencia, la tutoría insuficiente limita: la construcción progresiva de habilidades científicas, la apropiación metodológica, el pensamiento crítico, y el desarrollo de

autonomía investigativa.

Sin embargo, asumo una postura resiliente como investigadora, desde la mirada de lo humano, esta categoría también revela una necesidad profundamente humana dentro del contexto universitario: el estudiante no solo busca respuestas metodológicas, sino acompañamiento, escucha y seguridad frente a la incertidumbre académica.

La investigación permitió comprender que la tutoría pedagógica adquiere significado cuando: existe cercanía, disponibilidad, explicación comprensible, seguimiento continuo, y reconocimiento del estudiante como sujeto en proceso de aprendizaje. Por ello, la insuficiencia tutorial no debe interpretarse únicamente como debilidad organizativa, sino como fenómeno relacional que afecta directamente la experiencia emocional, académica del estudiante universitario.

En conclusión, esta categoría evidencia la necesidad de transformar las prácticas tutoriales universitarias hacia modelos más humanizados, dialógicos, personalizados, reflexivos, y centrados en la experiencia vivida del estudiante.

Tabla 10

Triangulación Categoría Emergente: Tutoría Pedagógica Insuficiente

Actores sociales	Referentes teóricos	Visión de la investigadora
Existe poca orientación tutorial y comunicación insuficiente.	Méndez (2023) plantea la tutoría como acompañamiento integral.	El acompañamiento insuficiente afecta seguridad académica.
Los criterios metodológicos contradictorios generan inseguridad.	Zambrano (2005) destaca la organización pedagógica del aprendizaje.	La incoherencia tutorial debilita el proceso investigativo.
El estudiante siente desmotivación y frustración.	Freire (1970) plantea la necesidad de relaciones pedagógicas humanizadas.	La tutoría requiere cercanía y seguimiento continuo.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Tutoría como Experiencia Transformadora

La categoría Tutoría como experiencia transformadora emerge en las narrativas de los actores sociales EVE2 y EVE3 como una vivencia profundamente significativa dentro del proceso de formación investigativa. Los estudiantes interpretan que la tutoría

no solo permite aclarar dudas metodológicas, sino que transforma progresivamente la manera en que perciben la investigación, sus capacidades académicas y su propia seguridad en el proceso porque el estudiante transita desde el miedo hacia la confianza, la desorientación hacia la comprensión, la dependencia hacia la autonomía, y la inseguridad hacia el empoderamiento investigativo.

La tutoría adquiere significado cuando deja de ser únicamente una revisión técnica del trabajo y se convierte en un espacio humano de escucha, orientación, diálogo y construcción conjunta del conocimiento.

En las voces de los actores sociales aparece una experiencia recurrente: el estudiante inicialmente percibe la investigación como un proceso difícil, complejo y amenazante. Sin embargo, cuando encuentra un docente que explica pacientemente, orienta paso a paso y permanece disponible durante el proceso, la experiencia académica comienza a resignificarse. En esta investigación, la tutoría constituye un espacio existencial donde el estudiante reconstruye el significado de investigar a partir de relaciones pedagógicas cercanas y significativas. La transformación ocurre porque el estudiante deja de sentirse solo frente al proceso metodológico. La presencia tutorial genera seguridad emocional, claridad epistemológica, confianza académica.

Los actores sociales expresan que las asesorías presenciales favorecen mayor comprensión porque permiten interacción directa, retroalimentación inmediata y explicación contextualizada. El estudiante interpreta que comprende mejor cuando el docente explica cara a cara, ya que puede preguntar, equivocarse y reconstruir sus ideas durante la interacción. Desde Vygotsky (1978), esta experiencia puede comprenderse mediante la mediación pedagógica dentro de la zona de desarrollo próximo. El docente tutor actúa como sujeto mediador que acompaña al estudiante desde niveles iniciales de comprensión hacia formas más complejas de pensamiento investigativo.

Desde Rogers (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando el sujeto se siente aceptado, comprendido y acompañado dentro del proceso educativo. Los estudiantes manifiestan que las tutorías más significativas son aquellas donde el docente escucha con paciencia, corrige sin descalificar, explica de manera sencilla, y transmite confianza.

La experiencia tutorial transformadora también modifica la percepción que el estudiante tiene de la investigación. Inicialmente, la investigación es comprendida como

exigencia curricular compleja; posteriormente, mediante acompañamiento continuo, comienza a percibirse como proceso posible, comprensible y útil para la práctica profesional. Asimismo, Benner (1984), desde la teoría Del principiante al experto, explica que el aprendizaje profesional ocurre progresivamente mediante experiencia guiada y supervisión constante. Los estudiantes de enfermería construyen habilidades investigativas de manera gradual gracias al acompañamiento tutorial que orienta y fortalece su desempeño académico.

Los actores sociales también expresan que las asesorías personalizadas permiten comprender aspectos metodológicos que no logran asimilar durante seminarios grupales. Esto revela que la tutoría transformadora posee una dimensión individualizada donde el estudiante necesita sentirse atendido según sus propios ritmos y necesidades de aprendizaje.

Desde las vivencias con los actores sociales percibo que la tutoría transformadora representa un proceso de resignificación de la experiencia académica, la tutoría transformadora constituye el núcleo esencial del acompañamiento pedagógico dentro de la formación investigativa en enfermería. El estudiante no solo aprende contenidos metodológicos; aprende también a confiar en sí mismo, reconocer sus capacidades, enfrentar la incertidumbre, y construir autonomía científica. La transformación ocurre porque la tutoría permite que el estudiante transite desde una experiencia inicial de temor e incertidumbre hacia una experiencia de comprensión, empoderamiento y autonomía investigativa.

En consecuencia, la investigación evidencia que la tutoría universitaria no debe reducirse a supervisión académica, sino comprenderse como experiencia pedagógica humanizadora capaz de transformar integralmente la manera en que el estudiante vive, interpreta y construye el conocimiento científico.

Tabla 11

Triangulación Categoría Emergente: Tutoría Como Experiencia Transformadora

Actores sociales	Referentes teóricos	Interpretación de la investigadora
La tutoría aclara dudas y fortalece el aprendizaje investigativo.	Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre mediante mediación pedagógica dentro de la interacción social.	La orientación tutorial favorece comprensión progresiva y apropiación metodológica.
El estudiante desarrolla confianza en sus capacidades investigativas.	Rogers (1983) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre en ambientes de aceptación y acompañamiento.	La tutoría fortalece seguridad emocional y confianza epistemológica.
Las asesorías presenciales permiten mayor comprensión y participación.	Heidegger (2003) plantea que la comprensión surge desde la experiencia vivida e intersubjetiva.	La interacción directa resignifica la experiencia investigativa del estudiante.
El acompañamiento cercano disminuye miedo e inseguridad frente a la investigación.	Freire (1970) destaca el diálogo horizontal y humanizador como base del aprendizaje transformador.	La tutoría humanizada transforma la relación del estudiante con el conocimiento científico.
El estudiante aprende progresivamente mediante explicación y seguimiento constante.	Benner (1984) explica el desarrollo gradual de competencias desde el principiante hasta el experto.	Las competencias investigativas se construyen mediante acompañamiento continuo y experiencial.
La atención individualizada favorece mayor comprensión metodológica.	ANUIES (1998) plantea la tutoría universitaria como estrategia de apoyo integral y personalizado.	La personalización tutorial fortalece autonomía y pensamiento crítico.
El estudiante pasa de la confusión a la claridad investigativa.	Martínez (2004) sostiene que comprender implica interpretar progresivamente la experiencia humana.	La tutoría resignifica el aprendizaje y transforma la experiencia académica cotidiana.
La experiencia tutorial genera motivación y compromiso con la investigación.	Freire (1970) afirma que el aprendizaje auténtico surge cuando el sujeto encuentra sentido en lo que aprende.	El acompañamiento pedagógico transforma la investigación en experiencia significativa y posible.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Comunicación Pedagógica Efectiva

La comunicación pedagógica emerge como dimensión fundamental dentro del acompañamiento investigativo. Los actores sociales expresan que el tono, la actitud y la manera de orientar del docente influyen directamente en la confianza y disposición hacia el aprendizaje. Freire (1970) sostiene que el diálogo horizontal constituye la esencia de la educación liberadora. El estudiante necesita sentirse escuchado, respetado y valorado dentro de la relación pedagógica. Sacristán (1996) afirma que toda práctica educativa posee dimensión ética y humana, por lo cual la comunicación docente influye en la construcción emocional del aprendizaje. La comunicación efectiva fortalece el vínculo pedagógico y favorece procesos de comprensión más seguros y significativos.

La comunicación pedagógica no es vivida únicamente como transmisión de información, sino como experiencia relacional donde el estudiante se siente escuchado, reconocido y acompañado dentro de su proceso formativo. La experiencia cotidiana universitaria demuestra que el estudiante aprende mejor cuando existe cercanía humana, lenguaje comprensible, disposición para aclarar dudas y apertura al diálogo.

En las voces de los actores sociales aparece constantemente la necesidad de sentirse comprendidos dentro de la relación pedagógica. Los estudiantes expresan que muchas veces la investigación se percibe compleja no solamente por sus contenidos metodológicos, sino por la forma en que algunos docentes comunican dichos contenidos.

La comunicación adquiere entonces una dimensión emocional y humana. Cuando el docente explica con paciencia, escucha activamente y orienta sin generar temor, el estudiante desarrolla mayor confianza para participar, preguntar y construir conocimiento.

Tabla 12

Triangulación Categoría Emergente: Comunicación Pedagógica Efectiva

Actores sociales	Referentes teóricos	Interpretación de la investigadora
La comunicación favorece comprensión y confianza.	Freire (1970) destaca el diálogo horizontal en educación.	La comunicación humanizada fortalece participación estudiantil.
El estudiante necesita sentirse respetado.	Gimeno Sacristán (1996) resalta la dimensión ética de la pedagogía.	La relación pedagógica influye emocionalmente en el aprendizaje.
La empatía docente facilita aclarar dudas.	Heidegger (2003) plantea la comprensión desde la interacción humana.	El acompañamiento requiere escucha y sensibilidad pedagógica.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico emerge en los relatos de los actores sociales como una experiencia integral que trasciende la orientación académica y se configura como presencia humana, mediación formativa y construcción de confianza durante el proceso investigativo, en el cual, los estudiantes interpretan que el acompañamiento adquiere significado cuando existe cercanía, escucha, orientación continua y disponibilidad docente. La experiencia vivida demuestra que el estudiante necesita sentirse guiado y respaldado para enfrentar la complejidad de la investigación. Es por ello, que Heidegger (2003) plantea que el ser humano construye sentido desde las relaciones intersubjetivas presentes en su experiencia cotidiana. En consecuencia, el acompañamiento pedagógico se configura como una relación significativa donde el estudiante resignifica la investigación desde la interacción con el docente tutor.

Los postulados de Freire (1970), reafirman que el acompañamiento implica diálogo horizontal, respeto y humanización del acto educativo. El estudiante aprende cuando participa activamente dentro de una relación pedagógica basada en la confianza y la comunicación efectiva.

Para Tovar (2023) el acompañamiento pedagógico fortalece el aprendizaje porque favorece procesos de mediación, retroalimentación y construcción progresiva de competencias académicas. Asimismo, Benner (1984) explica que el aprendizaje profesional se desarrolla progresivamente mediante acompañamiento práctico y supervisión continua, aspecto que los estudiantes comparan constantemente con la experiencia clínica en enfermería.

Desde mi interpretación como investigadora y docente del contexto universitario, el acompañamiento pedagógico constituye el eje articulador de la formación investigativa, debido a que favorece la autonomía, el pensamiento crítico, la confianza académica, la identidad investigativa, y apropiación significativa del conocimiento científico. En consecuencia, el acompañamiento tutorial en investigación debe trascender la revisión técnica de documentos para constituirse como espacio pedagógico de construcción conjunta del conocimiento, fortalecimiento humano y desarrollo progresivo de la autonomía científica en enfermería.

Tabla 13

Triangulación Categoría Emergente: Acompañamiento Pedagógico.

Actores sociales	Referentes teóricos	Interpretación de la investigadora
El estudiante valora la atención individualizada y personalizada.	Freire (1970) plantea el diálogo horizontal y humanizador en la educación.	El acompañamiento cercano fortalece confianza y participación estudiantil.
La guía constante favorece comprensión y seguridad académica.	Heidegger (2003) sostiene que el sentido emerge desde la experiencia compartida.	El acompañamiento permite resignificar la experiencia investigativa.
El seguimiento continuo disminuye temor frente a la investigación.	Tovar (2023) destaca la importancia de la mediación tutorial permanente.	La tutoría fortalece seguridad epistemológica y autonomía investigativa.
El acompañamiento investigativo se asemeja al acompañamiento clínico.	Benner (1984) explica el aprendizaje progresivo mediante supervisión práctica.	La formación investigativa requiere orientación cercana y experiencial.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Categoría Emergente:
Investigación como Proceso Complejo

Los actores sociales EVE1, EVE3 y EVE4 interpretan la investigación como un proceso complejo debido a las exigencias metodológicas, epistemológicas y cognitivas que implica su desarrollo. La investigación es vivida inicialmente como experiencia difícil, desconocida y generadora de inseguridad académica, temor, incertidumbre, confusión conceptual, y dificultad para comprender el lenguaje metodológico.

Los estudiantes han expresan que la investigación requiere orientación constante para poder comprender y desarrollar adecuadamente cada una de las etapas del proceso científico. Desde Martínez (2004), investigar implica comprender fenómenos humanos complejos mediante procesos reflexivos, interpretativos y críticos. La investigación cualitativa no se reduce a técnicas metodológicas, sino que exige capacidad de análisis, comprensión y construcción de significados.

Asimismo, Triviño y Sanhueza (2005) sostienen que el conocimiento científico se construye progresivamente a través de experiencias reflexivas y acompañamiento pedagógico continuo. Benner (1984), estable la importancia de la investigación como proceso complejo, porque permite comprender que el estudiante desarrolla habilidades investigativas gradualmente mediante práctica, orientación y experiencia acumulada, la complejidad investigativa disminuye cuando el estudiante logra comprender el sentido del proceso y recibe acompañamiento significativo durante la construcción del conocimiento.

Ante la escucha de los actores sociales, descifro que la complejidad de la investigación no representa únicamente una dificultad metodológica, sino también una experiencia epistemológica y emocional que requiere acompañamiento humanizado para favorecer el desarrollo de competencias científicas en enfermería.

Tabla 14

Triangulación Categoría Emergente: Investigación Como Proceso Complejo

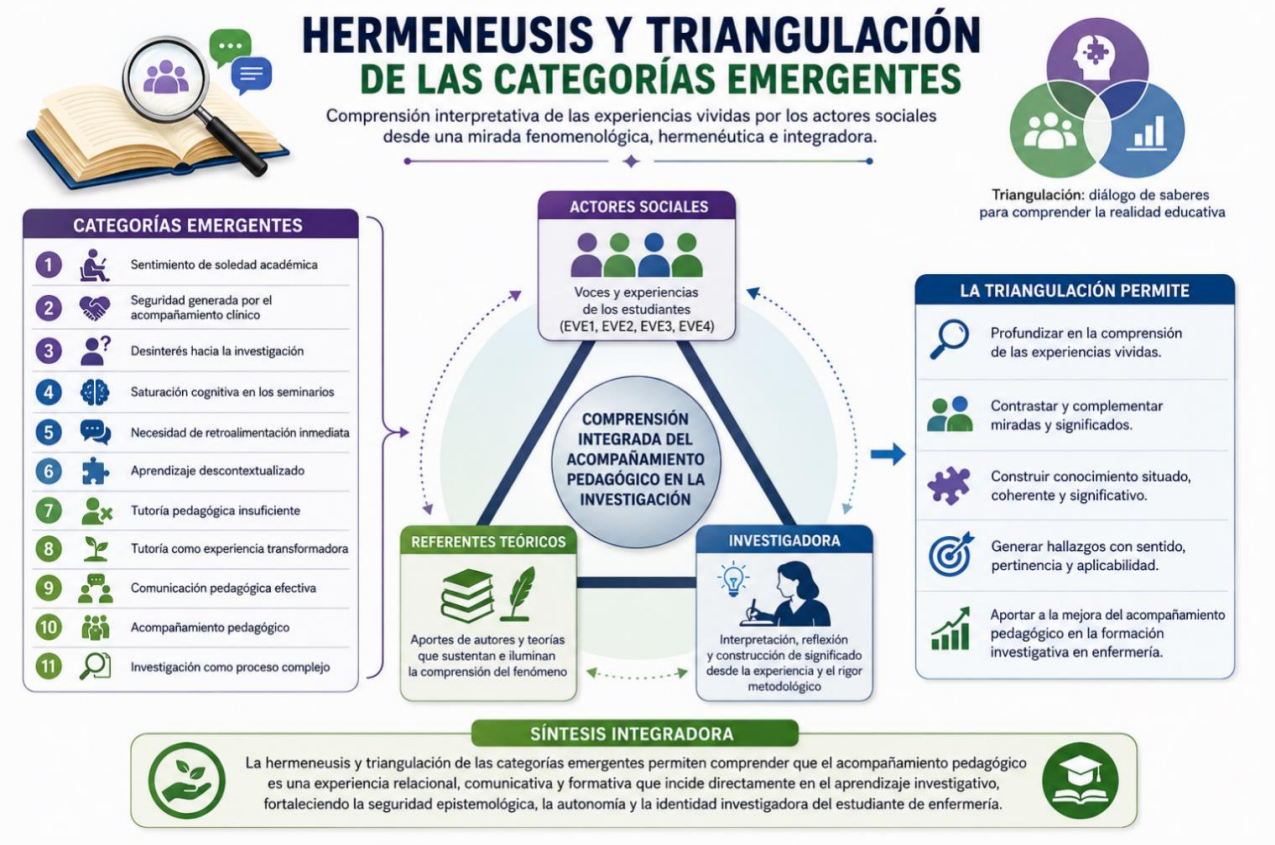
Actores sociales	Referentes teóricos	Interpretación de la investigadora
La investigación es percibida como difícil y compleja.	Martínez (2004) plantea que investigar implica comprensión crítica de fenómenos humanos complejos.	La investigación requiere mediación pedagógica permanente.
El estudiante necesita orientación constante para comprender el proceso investigativo.	Triviño y Sanhueza (2005) sostienen que el conocimiento científico se construye progresivamente.	El acompañamiento favorece apropiación metodológica y comprensión epistemológica.
Las habilidades investigativas se desarrollan gradualmente.	Benner (1984) explica el desarrollo progresivo de competencias profesionales.	La autonomía investigativa se construye mediante práctica y seguimiento tutorial.
La investigación genera inseguridad y temor inicial.	Heidegger (2003) comprende la experiencia humana desde la vivencia subjetiva del sujeto.	La investigación constituye experiencia emocional que requiere apoyo pedagógico humanizado.

Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Desde las voces de los actores sociales, y luego del proceso hermenéutico, en la figura 2, se completan la categoría Central y las emergentes como un todo.

Figura 2

Hermenéusis de las Categorías Emergentes.



Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

MOMENTO V

REFLEXIÓN FINAL DESDE LA VISIÓN ONTOLÓGICA, PRAXEOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA



Aproximación Teórica Integradora: Acompañamiento Pedagógico en la Asignatura Investigación del Cuidado Humano I

La comprensión fenomenológica permitió dilucidar los sentidos y significados desde las voces de los actores sociales, que el acompañamiento pedagógico en la asignatura Investigación del Cuidado Humano I constituye un fenómeno complejo permeado por dimensiones académicas, humanas, emocionales y organizativas, donde los estudiantes significan el acompañamiento como presencia, orientación, escucha, disponibilidad y compromiso docente. Cuando estas dimensiones están ausentes, emergen sentimientos de frustración, ansiedad, desmotivación y aislamiento académico.

Asimismo, los hallazgos revelan que las estrategias pedagógicas centradas exclusivamente en seminarios resultan insuficientes para favorecer aprendizajes

significativos en investigación, especialmente cuando no existe realimentación constante ni articulación práctica inmediata.

Desde la hermenéutica interpretativa, el estudiante no solo demanda conocimientos metodológicos, sino también una relación pedagógica humanizada que permita construir confianza y sentido en el proceso investigativo. La investigación permite ver que el acompañamiento pedagógico efectivo transforma la experiencia académica, fortalece la motivación y favorece el desarrollo de competencias científicas en enfermería.

El acompañamiento pedagógico en la investigación del cuidado humano puede comprenderse como un proceso dialógico, humano y formativo mediante el cual el docente orienta, escucha, motiva y acompaña al estudiante en la construcción progresiva del conocimiento científico, favoreciendo el desarrollo de competencias investigativas desde experiencias significativas y contextualizadas.

Este acompañamiento trasciende la explicación de contenidos metodológicos, que involucra el compromiso ético, la sensibilidad humana, presencia tutorial y estrategias pedagógicas capaces de articular teoría y praxis investigativa. En consecuencia, la formación investigativa en enfermería requiere procesos pedagógicos continuos y reflexivos que humanicen la práctica, que permitan transformar la investigación en una experiencia comprensible, crítica y significativa para el estudiante.

Ante los hechos develados, la presente investigación permitió descubrir, desde las voces y experiencias de los actores sociales, que el acompañamiento pedagógico en la asignatura Investigación del Cuidado Humano I trasciende la simple orientación académica para configurarse como una experiencia profundamente humana, relacional y transformadora dentro de la formación profesional del estudiante de enfermería.

Desde la visión ontológica, el fenómeno estudiado permitió comprender al estudiante como un ser en construcción permanente, atravesado por emociones, inseguridades, expectativas, dudas y necesidades de reconocimiento durante su proceso formativo. Los hallazgos revelaron que el acompañamiento pedagógico adquiere significado cuando el estudiante percibe presencia, escucha, empatía, respeto y disposición genuina del docente hacia su aprendizaje. En consecuencia, el ser estudiante no se limita a recibir contenidos metodológicos, sino que vive una experiencia existencial

donde el acompañamiento se convierte en seguridad, confianza y posibilidad de crecimiento personal y profesional.

Ontológicamente, el acompañamiento emerge como una relación intersubjetiva donde el docente deja de ser únicamente transmisor de conocimientos para convertirse en mediador humano del aprendizaje, capaz de comprender las realidades, dificultades y procesos internos del estudiante. Así, la investigación permitió interpretar que el estudiante de enfermería requiere sentirse acompañado para poder construir sentido frente a la investigación y asumirla como una experiencia posible, cercana y significativa.

Desde la perspectiva praxeológica, los hallazgos evidenciaron que el aprendizaje investigativo cobra mayor significado cuando teoría y práctica se articulan mediante experiencias pedagógicas contextualizadas, reflexivas y acompañadas. Los actores sociales manifestaron que la comprensión metodológica se fortalece cuando existe retroalimentación inmediata, corrección guiada, tutorías personalizadas y espacios de interacción constante con el docente.

La praxis pedagógica reveló que el estudiante aprende investigando, corrigiendo, escribiendo, reconstruyendo y reflexionando sobre su propio proceso. En este sentido, el acompañamiento pedagógico se configura como acción transformadora que favorece el desarrollo de competencias investigativas desde la experiencia vivida y no únicamente desde la transmisión teórica.

Asimismo, la investigación permitió identificar debilidades dentro de la praxis educativa relacionadas con la fragmentación curricular, la sobrecarga tutorial, la insuficiente retroalimentación y la desarticulación entre los contenidos metodológicos y la práctica investigativa. Estas situaciones generan incertidumbre, ansiedad y desmotivación en el estudiante, afectando el desarrollo progresivo de habilidades científicas.

No obstante, también emergió que cuando existe una tutoría cercana, organizada y humanizada, el estudiante logra transitar desde la confusión hacia la claridad epistemológica, fortaleciendo su autonomía, seguridad y pensamiento crítico.

Desde la dimensión epistemológica, esta investigación permitió comprender que el conocimiento investigativo no se construye de manera lineal ni aislada, sino a través

de procesos dialógicos, interpretativos y relacionales donde confluyen experiencias, significados, emociones y saberes compartidos.

El paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico posibilitaron comprender el fenómeno desde las experiencias subjetivas de los actores sociales, reconociendo que la realidad educativa es dinámica, compleja y construida socialmente a partir de las interacciones humanas.

Los hallazgos permitieron develar que el conocimiento científico en enfermería no puede desvincularse de la dimensión humana del cuidado. Así como el estudiante requiere acompañamiento durante el aprendizaje clínico, también necesita orientación permanente durante la construcción del conocimiento investigativo. La investigación, por tanto, deja de ser percibida únicamente como exigencia académica para convertirse en una experiencia de comprensión crítica de la realidad y producción de conocimiento para el cuidado humano.

Epistemológicamente, emerge una aproximación teórica donde el acompañamiento pedagógico se configura como un proceso relacional, comunicativo, ético y formativo que favorece la construcción progresiva del pensamiento investigativo en el estudiante de enfermería. Dicho acompañamiento integra dimensiones humanas, pedagógicas, organizativas y afectivas que permiten al estudiante transitar desde la inseguridad hacia la autonomía investigativa.

En consecuencia, esta investigación me permitió como investigadora concluir que la formación investigativa en enfermería requiere prácticas pedagógicas humanizadas, continuas y contextualizadas, donde el acompañamiento docente constituya un eje transversal capaz de fortalecer la producción de conocimiento científico desde experiencias significativas, reflexivas y transformadoras.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación abren posibilidades para repensar las prácticas tutoriales universitarias, promover modelos pedagógicos centrados en el estudiante y fortalecer procesos de acompañamiento que favorezcan no solo la formación académica, sino también la construcción humana, ética y crítica del futuro profesional de enfermería.

Para finalizar, he construido un entramado de sentidos y significados resumidos en la figura 3.

Figura 3

Aproximación Teórica



Nota. Elaborado por la investigadora (2026)

Esta construcción teórica sintetiza las experiencias vividas, significados e interpretaciones expresadas por los actores sociales participantes (EVE1, EVE2, EVE3 y EVE4), ellos constituyen el fundamento experiencial de la investigación, pues desde sus relatos emergieron las categorías y significados que permitieron interpretar la realidad estudiada, permitiendo comprender el fenómeno del acompañamiento pedagógico no solamente como una acción académica, sino como una experiencia profundamente humana, relacional y transformadora dentro de la formación investigativa del estudiante de enfermería.

La configuración visual referida, sintetiza el entramado de significados que emergieron del diálogo hermenéutico con los actores sociales, revelando que el acompañamiento pedagógico en la investigación del cuidado humano no es un evento puntual ni una acción unidireccional, sino una experiencia relacional profundamente

anclada en la cotidianidad del aula universitaria. Al observar la imagen, me detengo en la espiral ascendente que articula las categorías emergentes, pues ella misma sugiere un movimiento progresivo donde el estudiante transita desde la incertidumbre y el aislamiento hacia la construcción de confianza y autonomía investigativa.

Es notorio que esta espiral no es fortuita; representa el devenir existencial del estudiante de enfermería que, al enfrentarse al universo de la investigación, se topa inicialmente con emociones de soledad, saturación cognitiva y desinterés, para luego, cuando el acompañamiento se vuelve significativo, experimentar seguridad, claridad epistemológica y transformación personal. Es en esa dinámica circular donde comprendo que el acompañamiento no se agota en la transmisión de contenidos, sino que se convierte en un dispositivo existencial que va moldeando la identidad del futuro investigador.

Desde mi lectura fenomenológica, plasmo en la figura la evidencia que el acompañamiento pedagógico efectivo requiere de la articulación de tres dimensiones que emergieron con fuerza de los relatos de los actores sociales: la dimensión comunicativa, la dimensión tutorial y la dimensión afectiva. Estas no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan como hilos que tejen la experiencia formativa del estudiante. La dimensión comunicativa, representada en la categoría "Comunicación pedagógica efectiva", nos recuerda que el diálogo horizontal y la escucha activa son el cimiento sobre el cual se construye la confianza; sin ella, cualquier intento de orientación resulta estéril.

A su vez, la dimensión tutorial, encarnada en las categorías "Tutoría pedagógica insuficiente" y "Tutoría como experiencia transformadora", revela la paradoja central del estudio: el acompañamiento puede ser tanto fuente de frustración como catalizador de crecimiento, dependiendo de la calidad de la presencia del docente, su disponibilidad, su coherencia metodológica y su capacidad para sostener al estudiante en la zona de desarrollo próximo, donde el andamiaje se vuelve indispensable para avanzar hacia la autonomía.

La dimensión afectiva, quizás la más silenciada en los discursos académicos tradicionales, emerge con contundencia en las categorías "Sentimiento de soledad académica" y "Seguridad generada por el acompañamiento clínico". Estos hallazgos me

llevan a afirmar que el estudiante de enfermería no solo necesita respuestas metodológicas, sino también sostén emocional; necesita sentirse reconocido como sujeto que aprende, que se equivoca, que duda y que necesita ser acompañado en sus incertidumbres.

La figura referida, me permite visualizar que cuando el docente logra establecer un vínculo humano genuino, el estudiante no solo comprende mejor los contenidos de la investigación, sino que resignifica su propia vocación, se siente parte de una comunidad académica que lo valora y descubre que investigar no es un ejercicio solitario, sino un acto colectivo de construcción de conocimiento. Esta dimensión afectiva es la que posibilita que la experiencia tutorial deje de ser mecánica y se convierta en un espacio de encuentro intersubjetivo, donde el "ser-estudiante" se revela en su complejidad y el "ser-docente" se compromete con la formación integral de la persona que tiene al frente.

Finalmente, los hallazgos representados en la figura me conducen a pensar que la teoría sustantiva de esta investigación no puede formularse como un recetario metodológico, sino como una comprensión situada del acompañamiento como práctica humanizadora. Las categorías "Aprendizaje descontextualizado", "Investigación como proceso complejo" y "Desinterés hacia la investigación" me hablan de las grietas del sistema educativo, de los momentos donde el acompañamiento se ausenta o se vuelve inerte. Pero también las categorías "Necesidad de retroalimentación inmediata" y "Acompañamiento pedagógico" me hablan de la potencia del encuentro, del instante donde el docente se sienta al lado del estudiante, revisa su trabajo, le señala el rumbo y lo anima a continuar.

Con la espiral de la figura, represento que no es un ciclo cerrado el fenómeno interpretado; es una espiral abierta que sugiere que el acompañamiento transformador no termina con la entrega del trabajo de investigación, sino que siembra en el estudiante la semilla de una actitud investigativa que lo acompañará en su ejercicio profesional. Esta aproximación teórica, construida desde las voces de los actores sociales, me invita a reivindicar la dimensión humana de la enseñanza de la investigación, recordándome que la formación de investigadores en enfermería no es solo un asunto de técnicas y procedimientos, sino un encuentro ético donde el acompañamiento se convierte en un

acto de amor pedagógico que trasciende las aulas y se proyecta hacia el cuidado de la vida.

En conclusión, la aproximación teórica construida representa la comprensión final del fenómeno estudiado. Desde la fenomenología hermenéutica, las experiencias vividas representan la esencia del conocimiento interpretativo. Cada actor social aportó narrativas relacionadas con inseguridad, soledad académica, necesidad de orientación, motivación, acompañamiento, tutoría, comunicación, y aprendizaje investigativo. Sus voces permitieron comprender cómo el estudiante vive, interpreta y resignifica el proceso investigativo dentro de la formación universitaria.

REFERENCIAS

Asociación Americana de Enfermería (ANA). (1980). *Nursing: A social policy statement*. ANA.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1998). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES.

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Pearson Educación.

Briones, G. (1989). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Trillas.

Burns, N. y Grove, S. (2004). *Investigación en enfermería* (5ª ed.). Elsevier España.

Castrillón M. (1997). El proyecto Nightingale. La dimensión social de la práctica de enfermería. Medellín: Universidad de Antioquía. 1-18.

Castrillón M. (2001) Teoría y práctica de la enfermería: los retos actuales*. Investigación y enfoque en el nuevo milenio*,19(1): 56.

Cervo, A., y Bervian, P. (1989). *Metodología científica* (4ª ed.). McGraw-Hill.

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.

Consejo Internacional de Enfermería (CIE). (2006). *Código deontológico del CIE para la profesión de enfermería*. Ginebra: CIE.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications

Durán de Villalobos, M. M. (2016). Teorías de rango medio en enfermería: construcción y uso en la práctica. *Aquichan*, 16(4), 460-469. https://doi.org/10.5294/aqui.2016.16.4.6

Freire, P. (1970). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata. (Traducción de la 5ª edición original de 2007).

Gimeno, J., y Pérez, A, (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Wordpress.com. Recuperado el 14 de abril de 2026, de https://yessicr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/comprenderytransformar.pdf.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine

González, A. (2015). Fenomenología del cuidado humano: una aproximación metodológica para la investigación en enfermería. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 45-49. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962015000100010

González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, *15*(31), 51-68. http://www.redalyc.org/pdf/666/66631887005.pdf

Guba, E. (1994). Paradigmas de investigación en ciencias sociales. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.

Henderson, V. (1996). Principios básicos de los cuidados de enfermería. Consejo Internacional de Enfermeras. (Obra original publicada en 1960).

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, A., Díaz, V., y Illesca, M. (2025). Explorando la investigación formativa en enfermería: voces estudiantiles desde la experiencia. *Horizonte de Enfermería*, 36(3), 1030-1043. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.36.3.1030-1043

Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. (Consultar página correspondiente al rigor cualitativo, generalmente 478-480).

Hurtado Espinoza, A (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Revista de currículo y formación del profesorado* (Revista en línea) Disponible: http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART13.pdf (consulta: 2017, mayo 15).

Hurtado, A. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *19*(2), 216-233. http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART13.pdf

Hurtado, J. (2007). *Metodología de la investigación holística* (3ª ed.). Sypal.

Hurtado, J., y Toro, I. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme.

Ley del Ejercicio Profesional de Enfermería. (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.263.

Ley del Ejercicio Profesional de Enfermería. (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.263 (1 de septiembre de 2005).

Magdaleno, J., y Malaga, S. (2024). Investigación formativa de estudiantes de enfermería: un estudio mixto con diseño secuencial. *Revista Redalyc*, 5216, 58-73. https://www.redalyc.org/journal/5216/521676741058/

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). *Acompañar la enseñanza: la mentoría como estrategia de desarrollo profesional docente*. Narcea Ediciones. https://narceaediciones.es/... (ISBN: 9788427721788)

Martínez, M. (1990). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Martínez, M. (1991). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Máximo, M. (2006). *Una propuesta para la elaboración del perfil profesional por competencias del egresado de pre y postgrado del área de la salud*. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

Méndez, C. (2023). La mentoría como innovación educativa en el desempeño docente de enfermería. *Revista de Investigación Educativa de la UPEL*, 40(1), 45-62. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/40

Miller, W., y Crabtree, B. (1992). *Doing qualitative research*. Sage Publications. (Cita indirecta a través de Hernández, 2014).

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). Enfermería. Recuperado el 22 de abril de 2026, de https://www.who.int/es/health-topics/nursing#tab=tab_1

Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.). *Enfermería*. Recuperado el 2 de abril de 2026, de https://www.who.int/es/health-topics/nursing#tab=tab_1

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Polit, D y Beck, CT (2012). Investigación en enfermería: Generación y evaluación de evidencia para la práctica de enfermería (9.ª ed.). Filadelfia, PA: Wolters

Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40.

Salcedo, R., y González, R. (2018). La investigación en enfermería: enfoques cuantitativos y cualitativos para el estudio del cuidado. *Enfermería Global*, 17(52), 402-418. https://doi.org/10.6018/eglobal.17.4.298291

Taylor, S, y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3ª ed.). Paidós.

Taylor, S, y Bogdan, R. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tovar, G. (2023). Estrategias para el acompañamiento pedagógico en la formación de enfermería. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 12(1), 30-47. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/39

Triviño, Z., y Sanhueza, A. (2005). Paradigmas de investigación en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, *11*(1), 17-24.

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA). (2023). *Principios y valores institucionales*. Consejo Universitario, Sesión Ordinaria N° 3323.

Vaillant, D. (2016). El acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 45-60. https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576

Vega, D. (2013). Pedagogía de la investigación: problematización de la enseñanza-aprendizaje. *Educación y Territorio*, 3(1), 155-172.

Vega, D., y Moreno, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educación y Educadores*, 17(1), 9-31.

Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como dispositivo de formación: sentidos, tensiones y potencialidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 27-42. https://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART2.pdf

Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.

Zambrano, A. (2005). La pedagogía como ciencia humana. *Revista Pedagogía y Saberes*, (23), 13-20

ANEXO A-1

ENTREVISTAS

Entrevistas al Objeto de Estudio

TÉCNICA: Entrevista en Profundidad **FECHA:** **LUGAR:**
Informante, versionante, actor social: Actor Social Estudiante 1 Identificación del registro: EVE1

L	Texto Descripción de las entrevistas-grabaciones-anotaciones ***¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento recibido por el docente de la asignatura Investigación?***	Categorías-Propiedades Unidades de Significación
1	Vamos a comenzar. Bueno, eh Ariany, Ariany, vamos a comenzar primero hablando un poco	
2	acerca de la formación que has recibido a lo largo de la carrera. ¿Por qué? Porque si bien es	
3	cierto el pensum está compuesto por materias teóricos, materias teórico-prácticas, materia	
4	netamente práctica. Entonces, es mucha la versatilidad que tienes a lo largo de tu formación.	
5	Yo quisiera saber cómo te sentiste tú o cómo te fue en estas asignaturas, en las de primeros	
6	semestres que son teóricas, luego en esa que vas al hospital, es su primer encuentro con la	
7	realidad. O sea, ¿cómo te sentiste y cómo fue el rol del docente? Bueno, profesora, en los	
8	primeros semestres eh hubo si hubo acompañamiento porque a pesar de que nosotros ven eh	Acompañamiento
9	eh éramos estábamos ingresando a la universidad, era algo nuevo para nosotros, pues si	pedagógico
10	siempre teníamos a ese profesor que siempre nos daba indicaciones. Eh, cuando ya entramos	
11	a la parte de del hospital, si fue algo nuevo, algo que se esperaba, que esperamos con ansia,	
12	pero que es algo nuevo y que causaba mucho temor. Pero si ahí también este en mi en mi caso	
13	sí sentí el acompañamiento de los profesores, excepto, bueno, de Eh, yo en básica tuve tres	
14	profesores que daban teoría, pero hubo una que era la que nos guiaba en la práctica. Okay. Por	

15	ejemplo, en ella yo no sentí mucho ese acompañamiento porque no nos explicaba mucho,	
16	entonces yo tenía que irme con la otra profesora porque estábamos los tres grupos juntos. ¿Tú	
17	buscabas Exacto, ¿por qué? Porque la otra profesora llegaba y se estaba haciendo una una cura	
18	de diabético, ella hacía la demostración, ella explicaba y y me sentía como más a gusto. En	
19	cambio, la profesora, que era la que me correspondía, no este no no no pasaba lo mismo.	
20	Entonces, ahí en básica sí tuve un y siento que al hay cosas que no las aprendí muy bien en ese	
21	momento. Okay. Por por eso mismo, pues, porque Por no sentí falla de de salto de de de salía,	
22	por decirlo así. Pero del resto de la de la carrera, este, siempre ha estado un profesor, no no	
23	tengo queja de ningún profesor o algo este que no haya aprendido por porque no haya tenido	
24	esa imagen de ese profesor. Okay. Usted eh en el en pensum, tienes contacto con la	
25	investigación, por así llamarlo, en tres momentos. Ves investigación en salud, en el tercero.	
26	¿Sí es? Sí, no me gustó. Luego en el sexto, en administración de la atención de enfermería,	
27	hacen una investigación acción cuando desarrollan un programa educativo. Si lo eh que están	
28	en las unidades y detectan una necesidad y dan como una charla. Ah, sí. Esa es investigación	
29	acción se llama. Y luego en el séptimo que es cuando van a desarrollar su trabajo de	
30	investigación. Es así tu caso. Cuéntame cómo fue tu experiencia en ese tercer semestre, en ese	
31	sexto semestre. Bueno, el tercer semestre, profesor, a mí de verdad no me gustó investigación,	
32	no le entendía nada la profesora. Tenía que recurrir a a mi compañero o ponernos en grupo	
33	para poder este saber o entender, por ejemplo, los ejercicios Yo de verdad no le entendía nada	Investigación como
34	nada a la profesora. Creo que la profesora tenía un problema auditivo también. Okay. Y no sé,	proceso complejo
35	no se le entendía, hablaba muy bajito. De verdad, a ella no Sientes que que fue en ese caso que	
36	el docente no utilizó las estrategias adecuadas para Sí. explicar las clases o era el ambiente No,	

37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58	yo siento que fue por parte de de del del docente. Porque muchas veces este Bueno, yo no soy docente pues, pero uno siempre tiene que buscar la manera manera de que el estudiante no se aburra o de una manera didáctica para que el estudiante pueda aprender. Okay. Y ese no fue el caso. Yo de verdad no entendía nada. Bueno, la teoría pero porque uno siempre lee antes de de entrar. De entrar. Pero eh en cuanto a ejercicio o pre no, de verdad, no, nunca lo entendí. ¿Y cómo hacías para lograr los objetivos? Por eso, por lo que le digo, siempre nos reuníamos eh con los compañeros y comienza y otras veces este nos íbamos con los compañeros vecinos. O sea, con con la La otra otra clase. clase la otra clase y ellos nos explicaban y entonces así era como porque siempre se hace un examen general para todo. Ajá. Entonces ellos nos explicaban y así pues también. Y en el sexto cuando hiciste la investigación acción, sientes que de esas herramientas que te dieron en el tercer semestre, te sirvió para algo en el sexto semestre. No. Para nada. No. Porque yo este O viste O no le viste la continuidad. No, no le vi nada de continuidad. Este, por ejemplo, en el sexto nos guiamos por lo que ustedes nos nos exigieron en ese momento por los parámetros que se que íbamos a decir, pero del del tercero al sexto, no. Cuéntame entonces cómo fue tu experiencia con la investigación en el séptimo semestre. Bueno, profe, mi experiencia no fue muy no aproveché mucho el contenido de de de de los seminarios porque nosotros hacemos un seminario. El los seminarios es para desarrollar el contenido que está plasmado en el programa. Ajá. Sí, este Todos son desarrollados por los estudiantes. Todos. Pero por ejemplo ejemplo, eh, a mí me tocaba defender el capítulo uno, un ejemplo. Entonces, tenía que yo buscar, por ejemplo, hubo un grupo de compañeros que les pasó que ellos se guiaron por el programa. Entonces, cuando ellos fueron a hacer su exposición,	**Desinterés hacia la investigación**

59	tenían mucho contenido, mucho contenido. Y la profesora se paró en medio de la de la	
60	exposición del de su defensa y ella se y le dijo que no, que que eso no iba, entonces, ahí hubo	
61	un choque porque nosotros era muy aburrido lo que ellos estaban diciendo, no les entendíamos	
62	nada. Y entonces en cuando nosotros a nosotros después de eso, cuando nosotros nos toca	
63	exponer, nosotros nos vamos con la profesora, profe, este, oriéntenos que es lo que usted	
64	quiere, porque si no nos podemos guiar por el programa porque es demasiado contenido,	
65	entonces este que nos orientara. Ella si en algunos momentos momento no no Esas	
66	orientaciones fueron fuera del horario de clase. Sí. Sí. Este, pero mayormente fueron, o sea,	
67	nosotros la buscamos y ella nos mandaba material, nos mandó una vez un material, pero fue	
68	por correo. Okay. Este, y siento que esos seminarios no fueron provechosos. Por como le digo,	
69	no sé, algunos seminarios no se entendían porque no teníamos la preparación este para darlo.	
70	Okay. No había una asesoría previa o algo que no guiara. Entonces, yo considero que no no	
71	fue de mucha De mucho provecho. No. Y el docente, ¿cuál era el rol del docente en esas clases?	
72	Bueno, la profesora solamente se sentaba y escuchaba y le gustaba que lo que estaban	
73	exponiendo nos preguntaran a a lo que estábamos escuchando, pues. Ajá. Entonces, pero y	
74	anotaba, solamente anotaba lo que si participaba, no participaba. ¿No había una realimentación	
75	por parte del docente? No. No No lo había. Y si por lo menos el contenido no quedaba claro,	
76	como hacía el estudiante que estaba escuchando. Pero pues sí nos íbamos porque, por ejemplo,	
77	como le digo, había seminario que de verdad no se entendía, había un grupo que los dos	
78	seminarios que hizo no se le entendió nada, que él hizo dormía. Eran demasiado aburridos y	
79	no buscaban, por ejemplo, en cuando mi grupo con Javier y que y siempre buscamos una hace	
80	dinámica para que la gente no se durmiera porque eran las 2 de la tarde, 3 de la tarde y eso da	

81	mucho sueño. Pero para que las personas no se durmieran, pero siempre quedaba algo de duda.	
82	Y algunas veces no la aclarábamos también porque como ya se hacía la hora, ya era tarde, todo	
83	el mundo se quería ir. Entonces, ah, para no seguir nos íbamos. ¿Sientes que no no fue eficaz?	
84	No. No te llenaba como estudiar. No. Y porque nunca le dije le comentaste al docente Nadie	
85	le comentaba al docente, no es efectivo o no daban sugerencias. Ella se daba cuenta, profe, yo	
86	creo que ella se daba cuenta porque ella ella veía que se dormían. Y ella este decía, "No, hagan	
87	dinámica para que no para que no se duerma, no se y pero Y Y el contenido y como le digo, el	
88	contenido que alguna vez se se llevaba lo olvidamos porque es que no no se entendía algunas	
89	veces en las exposiciones. ¿Y en el octavo, cómo te fue con la investigación? Bueno, ahorita	
90	en el octavo no solamente hemos tenido dos encuentros que fue el primero hace como 15 días	
91	que fue una como el primer encuentro donde ah la bienvenida, todo eso y ayer que fue como	
92	una presentación del del del del trabajo de investigación, pero fue muy sencillo. Este, la	
93	profesora la profesora Mirella que es la que está con nosotros, ella está de reposo, entonces	
94	ayer nos atendió fue la profesora digna. Pero este ella nos dijo que podíamos ir a sobre eso,	
95	pero como nosotros tenemos nuestra tutora y que gracias a ella, de verdad que ella es la que	
96	casi que se ha puesto con nosotros hasta el primer capítulo, este se hace aquí en el segundo	
97	capítulo, así. ¿Siente entonces que todo lo que hiciste en el séptimo semestre no No. No, de	
98	verdad que no. No fue fructífero. No. ¿Qué es para ti el acompañamiento pedagógico? El	
99	acompañamiento pedagógico sería como ese estar ahí siempre que El estudiante necesite una	
100	orientación para que logre su objetivo. Es estar allí siempre ser bien físico o a través de o en	
101	qué otra forma. Bueno, eh a mí de verdad me gusta más los encuentros físicos que que que que	
102	virtual. Okay. ¿Por qué? Porque uno este muchas veces virtual uno queda con duda. Mientras	

103	que eh cuando, por ejemplo, nosotros venimos a a a asesoría con la doctora, siempre eh es más	
104	provechoso. Okay. Entonces, consideras que el acompañamiento es una disponibilidad	
105	presencial que el docente debería tener para el estudiante. Sí. Sí. Claro, tampoco todo el	
106	tiempo, pues, pero si en en en momentos precisos donde el Punto estudiante te requiera la	
107	ayuda. Okay. Si yo te pregunto a ti, ¿cuáles son las cualidades que debería tener el profesor	
108	para dar un acompañamiento pedagógico efectivo? ¿Cuáles serían para ti? ¿Qué cualidad? Hm.	
109	No sé decirlo. ¿Cómo te gustaría que fuese esa verlas en tu en tu docente, por ejemplo, que	
110	tienes hoy en día? Que tú dices que te sientes a gusto. ¿Qué tiene que no tenía tu otro docente?	
111	Por ejemplo, ella, por ejemplo, la profesora Elsa, ella siempre está dispuesta a ayudar. En	
112	cambio, o sea, no hay que estar detrás de ella. O sea, el docente debería tener una	
113	disponibilidad. Sí. ¿Qué más? Debería ser más atento. Más atento con las necesidades de que	
114	que tiene el el el estudiante. Okay. Este más este tomar más responsabilidad. Responsabilidad	
115	en el sentido de de compromiso es más que todo. Con el con el estudiante, porque si uno tiene	
116	si vamos a quitar que le están pagando, pero si tú de verdad te gusta algo y lo haces porque te	Investigación como
117	gusta, entonces tú vas a brindar un una mejor atención y entonces eso ocurre, si si yo fui a ser	proceso complejo
118	docente y entonces solamente por el el nombre no debería hacerlo. Es estar ahí este ayudar a	
119	al estudiante a que comprenda diferentes cosas que en ese momento se le presenten. Okay.	
120	¿Has vivido o has tenido la experiencia en investigación donde los docentes chocan de manera	
121	de opinión? Por ejemplo, que tú vas a una asesoría con un docente. y luego baja la otra. Y	
122	mbos tienen opiniones diferentes. Ah, bueno, eh cuando estábamos en sexto Bueno, estamos	
123	en sexto, una profesora le gustaba ¿Se puede Sí. la forma de evaluar La forma de evaluar un	
124	instrumento o No, en investigación. Ah, en investigación. En la asignatura de investigación.	

125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146	Por lo menos que una docente te diga algo y la otra te diga algo. Que hayan chocado. Bueno, no. Porque nosotros no solamente hemos tenido a la profesora Mirella y no hemos tenido ningún la tutora. ¿Cómo te sientes cuando ves este que ves que te están acompañando, que se están viendo los resultados? ¿Cómo te sientes tú como estudiante? Me siento muy bien. Me siento eh ¿Cómo diría? Realizado es que se ve que se están alguien se está preocupando por ti y se ven fruto. Entonces, me siento bien. ¿Cómo ha sido la fluidez de este acompañamiento que has tenido en este octavo semestre? Ah, efectivo, muy efectivo. A comparación con efectivo. A comparación con el séptimo, hemos tenido la gran suerte de que este eh la profesora la doctora siempre ha estado ahí y siempre nos ha guiado y siempre se este está dispuesta a ayudarnos. Ella llega y por ejemplo nos dice, "Ah, esto se va a hacer así." y ya el resto deja que nosotros lo construyan, construyamos y vamos haciendo nuestro trabajo. Perfecto. Cuando hablamos de investigación, ¿consideras que es fácil y compleja o que hablamos de motivación e interés? Cuando hablamos de investigación. Es ¿Es fácil o compleja para desenvolverse en la investigación o hablamos de motivación e interés? ¿Qué consideras tú que tiene que ver más? ¿Fácil y compleja? ¿O motivación e interés? No, fácil y compleja. Fácil y compleja, ¿por qué? Porque no hay, por ejemplo, cuando nosotros nos eh que escogiéramos un tema de de que pudiéramos desarrollar para nuestro trabajo de investigación no hubo una motivación de de alguien que nos dijera, "Bueno, algo que a ustedes les guste, pueden buscar aquí, pueden buscar allá, esto." No. ¿No tuvieron esa? No. Fue porque nosotros de tanto buscar tema, este de ver la situación de la universidad, bueno, llegamos a eso sin saber que era sin saber el título porque la que nos lo dio fue la profesora Mirella. Okay. Eso eso es resiliencia, digo. Entonces, por eso no Okay. no no Cuando hablamos de acompañamiento pedagógico en el hoy como	**Desinterés hacia la investigación**

147 148 149 150 151 152 153 154 155	estudiante considera que es más fructífero cuando el acompañamiento se hace de manera individual o cuando se hace de manera grupal. Bueno, profe, ahí yo diría que más en este momento que yo estoy en un grupo considero que muchas veces es más este fructífero individual porque algunas veces en grupo hay choque. Por ejemplo, la semana pasada Javier y yo estamos, no, que esto que lo otro. Entonces, este algunas veces uno piensa una cosa, el otro piensa otra cosa. Entonces, Okay es muy difícil algunas veces llegar a un acuerdo. Okay. Entonces, por eso yo ahorita digo que más frustrante, cuando se hace de manera individual. Perfecto, bien. ¿Tienes alguna otra cosa que compartir conmigo, otra experiencia que te gustaría contar? Chévere, muchísimas gracias. Gracias a ti, profe. Un placer	

Entrevistas al Objeto de Estudio

TÉCNICA: Entrevista en Profundidad **FECHA:** **LUGAR:**
Informante, versionante, actor social: Actor Social Estudiante 2 Identificación del registro: EVE2

L	Texto Descripción de las entrevistas-grabaciones-anotaciones ***¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento recibido por el docente de la asignatura Investigación?***	Categorías-Propiedades Unidades de Significación
1	Bueno, buenos días, vamos a conversar acerca de lo que es el acompañamiento. Adriana.	
2	Bueno, Adriana, hemos hablado de que a lo largo de la formación como enfermera tiene	
3	diferentes asignaturas en las cuales el docente desarrolla la clase de diferentes maneras,	
4	dependiendo la naturaleza de la misma, es decir, si son teóricas, si son teórico-prácticas,	
5	¿okay?	
6	Cuéntame cómo ha sido tu experiencia a lo largo de esta formación, cómo te ha ido con las	
7	asignaturas teóricas, cómo te fue con las prácticas, cómo eres docente en las asignaturas	**Sentimiento de soledad**
8	teóricas, cómo era el docente en la asignatura práctica. Bueno, al principio de la carrera era	**académica**
9	más que todo teoría. Y este ahí los docentes son más como van a lo que van pues, explican la	
10	clase Y el que entendió entendió, el que no entendió no entendió. Así me sentía yo pues.	
11	Entonces, me costó, claro, porque quizás en bachillerato es más, no sé, uno tiene como como	
12	es un solo profesor. O sea, como son profesores que uno ve constantemente. Okay.	
13	Entonces era como más confianza, en cambio que en la universidad ya uno, o sea, mi yo que	
14	soy como medio penosa me daba como pena ir a preguntar al profesor cualquier cosa o incluso	

15	cuando eran las clases teóricas de opinar, no soy de opinar, tampoco de levantar la mano, ay,	**Sentimiento de soledad**
16	tengo tal duda, no. Entonces, quizás todas esas dudas que me surgían, yo me las he llevado a	**académica**
17	la casa, pero a mí también me gusta este sentarme yo sola, no me gusta mucho que se pongan	
18	conmigo a explicarme algo porque siento que no entiendo. Okay. Entonces, me gustaba mucho	
19	este irme yo a mi casa y bueno, las dos que tenía yo veía cómo la resolvía, cómo buscaba en	
20	el libro y averiguaba y así. Okay. Pero ya cuando llegamos a la parte práctica, ahí hay más	
21	acompañamiento con el profesor porque por ejemplo en básica eran clases teóricas, también	**Seguridad generada**
22	es práctica, pero en la hora de la práctica el profesor se ponía con un grupo exclusivo, pues	**por el acompañamiento**
23	eran se distribuían, era como por por ¿Cómo se dice? Por estaciones. Por estaciones. Y	**clínico**
24	entonces así no aprende más, obviamente, porque profesor tenía máximo como cinco	
25	estudiantes y este te explicaba más directamente, pues. Y si surge una duda ahí sí le he	
26	preguntado porque éramos pocos, pues entonces no me No daba daba pena. pena Ajá. Y bueno,	
27	con ya en las demás asignaturas sí Cuando cuarto semestre Tercer Mhm semestre, por ejemplo,	
28	que es la una de las primeras asignaturas que tienes ese contacto Sí. con los pacientes Pero sí	
29	me sentía bien los profesores. No, cuando fuimos al al hospital que fue en básica ahí sí me	
30	sentí un poquito sola porque eran grupos grandes y el profesor no si va a multiplicar para todos,	
31	pues. Sí. Entonces, este Bueno, yo trataba de de todas maneras incluirme, pero siempre había	
32	pocos profesores para la cantidad de alumnos que que estaban en práctica, pues. A lo largo de	
33	la formación, tú tienes tres contactos con lo que es investigación. ¿Ves investigación en salud?	**Desinterés hacia la**
34	Correcto. ¿Que la ves en qué semestre? Tercer semestre. Luego en administración de la	**investigación**
35	atención, en el sexto semestre, hacen una investigación acción cuando hacen un programa	
36	educativo. Y luego en el séptimo y octavo semestre es cuando en investigación la parte más	

37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58	filosófica y su producto es el trabajo de investigación. Correcto. ¿Cómo te fue con investigación en salud? ¿Cómo te fue en el sexto con esa investigación y acción que hiciste? En el tercer semestre con investigación en salud no entendía mucho como que para qué me iba a servir eso pues. Y no era que me gustaba mucho tampoco porque a mí no me gusta mucho la parte de estadística y en investigación en salud había que sacar cuenta. Y yo no soy mucho de número. Yo me voy a ir por la enfermería porque yo creo que enfermería no tiene mucho que con mi vida. Y bueno, cuando esas clases no era que me gustaba mucho, pero si salía bien, pues trataba de salir lo que más podía bien. Y este en los exámenes, bueno, trataba de resolver. A ese profesor explicaba y no entendía, no entendía, pero yo no en la casa yo resolviera, como me lo aprendí todo eso, este, estudios y bueno. Y así ¿Sientes que no entendías por la dinámica en que el profesor lo explicaba o porque no entendías? No entendía, no entendía. La dinámica ni el profesor, yo no sé si era yo porque como también en ese semestre se ven otras asignaturas que también tienen mucho mucha carga, pues. Entonces, yo no le daba mucha importancia a investigaciones. Pero no me acuerdo de lo que estaba diciendo. Era con respecto a las demás que era una carga académica, o sea, yo sentía que las otras me absorbían. Eso, tenías otras Entonces, como no entendía muy bien, o sea, pues eso decía, "Esto lo va a hacer más adelante porque van a trabajar con su trabajo de investigación." Entonces, esto le va a servir mucho. Pero yo no le ponía mucho cuidado porque decía, "No, ahorita todavía me falta y bueno, me importaban las como las otras materias, esa la dejaba de última. Entonces, ahora que estaban parciales, obviamente llegaba perdido. Decía, "Dios, ahí un parcial, casi que estudiaba una noche entera con un parcial de investigación." Algo así. Okay. Y no le veía mucha la importancia. Yo quizás tendrían que ponerla como más cerca de de no sé, de quinto semestre,	**Desinterés hacia la investigación**

59	Más abajo. que uno le Le Le das continuidad. le de continuidad a la cosa, porque en una vez	
60	en tercer semestre, en cuarto semestre no no hay nada que tenga En quinto que tampoco eso.	
61	En quinto mejor o menos hay pedimelogía. Okay. Que me que uno medio relación, ah, ya lo	**Desinterés hacia la**
62	que profesora, ya nos dio, cuando nos dio investigación de salud. Aquí puede que funcione,	**investigación**
63	pues. Pero en realidad ahorita es en el séptimo y octavo, que uno se se se mete de lleno pues	
64	con investigación en salud. Todavía nosotros no, yo todavía no me acuerdo mucho de	
65	investigación. O sea, ahorita con la cosa del cuarto capítulo que que es lo de tabulación y todo	
66	eso que uno Que sientas que se conocimiento, que estuviste en la tercera. Y sin embargo, no	
67	es que recordé mucho, tendría que ponerme a revisar, no sé. ¿Tú sientes que ese conocimiento	
68	no fue efectivo? No. No. No ya no. Y en el sexto, ¿cómo te fue con esa investigación acción?	
69	¿La hiciste como un procedimiento, como se hace la investigación acción o le hiciste así	**Saturación cognitiva en**
70	porque Con la parte de los programas educativos? Ajá. No, ahí sí. Ahí sí la hice con con un	**los seminarios**
71	procedimiento, así como usted dice, ahí sí todo era más ordenado, pues. ¿Y sientes que te sirvió	
72	¿De algo lo que viste en el tercero? No, todavía no. Okay. Todavía este semestre. ¿Cómo cómo	
73	fue tu experiencia con respecto a la asignatura de investigación en el séptimo semestre?	
74	Investigación mala. Mala, mala Mala en el sentido de que este eran se realizaban seminarios	
75	porque uno hace un trabajo de grado, uno hace un proyecto cuando uno está en quinto año,	
76	¿verdad? verdad. Pero o sea, de quinto año a séptimo semestre han pasado mucho tiempo y y	
77	yo ni si yo dije yo dije cuando la profesora yo lo cuando vimos los seminarios, yo hice esto	
78	cuando estaba en quinto año. Yo no me daba cuenta de lo que hice en quinto año con eso, pues.	
79	Los seminarios O sea no hacen para desarrollar el contenido del programa. Ajá. Sí. Hacemos	
80	seminarios, pero son tediosos, ¿por qué? Porque eran en la tarde. Entonces nosotros veníamos	

81	de clase, vamos a llenamos una clase en la tarde a las 2 de la tarde. ¿Y la ¿Y la clase de la	
82	mañana era práctica o teórica? era teórica, creo, no recuerdo. Entonces veníamos a ver los	
83	seminarios de investigación. Todo el mundo durmiéndose, pero se dormían. Kelly era una de	
84	las que no salía a ser. De una vez empezamos los seminarios y se dormían. Y entonces la	
85	profesora al final las hacía como una realimentación. Pero no era muy no profundizaba mucho	
86	pues. Y yo, "Ah, no, como todavía no lo voy a hacer." O sea, como veíamos perfectamente yo	
87	no Eso es al final. Entonces, yo ah, no, todavía no lo voy a hacer. Cuando, porque yo soy así	
88	también tengo eso, ¿ve? De que no todavía, no, hasta cuando me toque, bueno, ahí le pongo y	**Saturación cognitiva en**
89	ahí en los planteamientos al medio entendí es broma. Pero cuando me puse a hacer el	**los seminarios**
90	planteamiento como tal, ahí es donde surgen las dudas, porque yo en ese momento había la	
91	clase y le puse la pregunta y bueno, uno respondía, "Sí, sí, sí, entendimos y tal." Ustedes daban	
92	los seminarios y la docente luego hace una realimentación. Ajá, pero no era muy profunda	
93	tampoco, no era la Sientes alimentación que no te no te llenaba llenaba tampoco No, no. Si	
94	sentías vacío todavía, sentías dudas. Claro. Y yo y yo y yo dije ahorita Ahorita en el octavo	
95	fue que yo dije, "Eso estuvo mal hecho de esos seminarios así a mi punto de vista, ¿por qué?"	
96	Porque a mi parecer es percepción mejor que dieran el seminario y de una vez se abocaran en	
97	el planteamiento. Que dieran marco teórico y de una vez marco teórico se se enlazara con el	
98	seminario. Ir trabajando Ir trabajando en medida que se desarrolla los seminarios. Exacto, así	
99	percepción mejor. ¿Sientes que es más fructífero? Claro, porque uno en se puede entender, o	**Necesidad de**
100	sea, uno va al seminario y entiende. Al momento uno hace el planteamiento, "Ah, mira, el	**retroalimentación**
101	seminario y el planteamiento." y entonces voy a recordar que dieron esto, esto. Es más fácil,	**inmediata**
102	porque todos esos seminarios lo dieron en el principio, dimos dieron todo, hasta el quinto	

103	capítulo, conclusiones y todo. Entonces ahorita en el en el octavo era como le empezó otra	**Necesidad de**
104	vez. Terminaron los seminarios y luego se fueron a hacer el planteamiento. ¿Cómo te fue	**retroalimentación**
105	cuando tú Pero dijiste en realidad no lo hicimos tampoco. No lo hiciste. Hicimos buscamos	**inmediata**
106	fue este, ¿cómo se llama? Posibles problemas. Okay. Ah, profe, estos son los posibles	
107	problemas que nosotros tenemos. Ah, okay. Después no surgió un un problemón, porque	
108	resulta que nosotros hayamos elegido un pero también por eso, pues por la mala organización	
109	que tiene, no sé, creo yo. Hayamos elegido Siente que hay mala organización en la asignatura.	
110	Sí. Hayamos Por que elegido por eso, por el problema que nos surgió porque es una profesora.	
111	Somos varios grupos, ella dijo, "Busquen los los los posibles problemas, cada quien buscó sus	
112	problemas, pero en realidad como que faltaba comunicación entre la profesora y nosotros."	**Aprendizaje**
113	Porque ella dice, "Ajá, busquen cada quien busque una lista de problemas." Pero obviamente	**descontextualizado**
114	las asesorias eran grupales. ¿Qué pasa? Que ahí no hubo Nadie dijo este O sea, nadie se levantó	
115	a decir, "Este es mi trabajo." Este es mi problema, ponte. Este es mi problema Ajá. Eso. Su	
116	problema, Su problema, pues. Entonces Tu problema era tuya y tú te quedaste con Sí, él nadie	
117	dijo nada y yo en realidad no sabía cuál era el problema, no sabemos si era igual de nada.	
118	Cuando Okay vamos a una asesoría después que nosotros hicimos, nosotros y bueno, vamos a	
119	adelantar el planteamiento con lo que nosotros más o menos creemos o nos acordamos del	
120	planteamiento.	
121	Cuando vamos allá del planteamiento ya ya hemos adelantado antecedentes y todo, la	
122	profesora nos dice, "No, ustedes no pueden trabajar con eso porque ya hay un trabajo de eso."	
123	Profe, pero como así si nosotros habíamos venido la semana pasada, no pero que a mí se me	
124	olvidó porque no me acordaba que también pensaban que eran los mismos, porque ya no notó	

125	los nombres de los que eran el problema tampoco. O sea, yo no sé si ¿Sientes que no hubo	
126	comunicación, que el docente no estuvo atento ustedes? En los seminarios fue así, o sea, se	
127	dieron todos los seminarios, creo que fue como muy atropellada la información. Y a mi	
128	parecer, yo digo, ahorita fue así o mejor que nosotros viéramos el seminario y de una vez	
129	hiciéramos el plan. ¿Y ustedes lograron realizar sus tres primeros capítulos en este séptimo	
130	semestre? Hm, hm. No. Lo hicimos, pero nos dijeron que al final ya casi que ahorita no, este	
131	ese ese no ese no es el traductor, ustedes no pueden porque hay otro igual. ¿Y entonces cuando	
132	pasaste al octavo tuviste que volver a ser primero? Todo otra vez. Yo había hecho como	
133	primero y segundo y pero nunca fui una asesoría como tal con ella. Claro. O sea, fuimos una	
134	asesoría casi que al final. Nosotros hicimos vamos a hacer esto como nosotros creemos que es.	
135	No teníamos tutor, ella nos decía, "Busque una tutora o si quiere se quedan con nosotros." ¿Y	
136	por qué no buscaron tutor? Porque estábamos con ella. Yo ese No, bueno, con ella. ¿Ustedes	
137	pensaban que ella les iba a dar el acompañamiento completo? Sí. Yo no, aquí vamos bien, dije	
138	yo. Vamos a hacer esa broma. Vamos a hacer ese trabajo, aunque sea hasta los dos primeros	
139	capítulos, que sé yo, y se lo mostramos. Después cuando fuimos nos llevamos el regalo de que	
140	ya había otro trabajo pero no, bueno, nosotros hemos hablado con usted. Sí, pero yo creí que	
141	era en el mismo grupo y ya vamos. Entonces, ¿qué hacemos? Ahí decíamos, "No, vamos con	
142	la tutoría nosotros, pues sí nos quedamos así." Ya eso fue ahorita en el octavo. ¿Qué nos dijo	
143	eso? O sea, que ahorita en el octavo usted estuvo que empezamos, empezamos otra vez. ¿Y	
144	cómo te sentiste respecto a eso? Nada, me sentí mal. Yo dije, "Pero, o sea, sentí que Yo digo,	
145	"No sé si perdimos el tiempo, ¿no?" Porque ajá, conocimos intoxicación el va hacia fondo, que	
146	en realidad ahí nos pusimos a investigar y que lee mucho, obviamente. Pero yo dije y entonces	

todo ese tiempo que invertimos ahí fue así como que nulo, porque tenemos que volver empezó otra vez el y la profesora me dijo, "No, no se preocupe, la profesora, la tutora. Él se preocupa aunque sea el peor conocimiento, volvemos a Pero cómo hacemos, nosotros, porque no sabíamos Como, o sea, intoxicación, no, ya intoxicación no la pueden trabajar, a menos que la trabajen en las comunidades. Y nosotros queríamos era en el pediátrico. Entonces, ah, bueno, vamos a Ella no buscó la vuelta. Bueno, no pueden este, ya no pueden, no trabajen con intoxicación, dijo, ya trabajen como incluso el trabajo de nosotros es conocimiento, el conocimiento que tiene la familia, o sea, la primera población sobre la intoxicación, no, sobre las plantas. Como terapia no farmacológica. Entonces, ella dijo, "Pueden hacer eso como medir el nivel de conocimiento Ah, bueno. Claro, ella me dio su herencia y dijo, "No, muchacha, bueno, no se mortifíquen, vamos a hablar, vamos a hacer esto. Hablen ustedes de de de del nivel de conocimiento que tiene cierta población si acerca las plantas en cuanto a la dosis, la frecuencia, las tomas, todo eso. Y bueno, ahí fue que empezamos otra vez. De cero. Bueno, si yo te pregunto, ¿qué es el acompañamiento pedagógico para el niño? ¿Qué me responderías tú? el acompañamiento pedagógico es que el profesor conozca, o se aboque a cada uno de los para mí cada uno de los de los problemas que tenga el alumno, pues. Que esté pendiente o quizás también yo no sé si fue falta de interés de nosotros, no sé. Pero para mí es eso, pues que el profesor vaya cerca o o este al al tanto de lo que el estudiante vaya Con eh ¿Qué esté allí presencialmente, por internet, Exacto. que Ella no decía, "Envíenos por internet." Ajá. Yo digo, "Uno es que uno por internet no aprende." Porque ella me decía, "A mí mi bebé por internet, yo le mandaba." Ella me decía, "Está bien." No, eso fue otra cosa. Ella me decía, "Está bien, está bien, está bien, todo está bien." Con lo con el planteamiento. Ya nosotros ya

169	hemos hecho el planteamiento, ella dice, "Está bien." Cuando nosotros se lo mostramos a la	
170	otra tutora, que es la profesora Elsa, está malo. Todo el trabajo Está malo todo. todo Y ustedes	
171	tienen un Eh, no, ni siquiera no, nosotros ni siquiera se lo mostramos. Ella empezó a darnos	
172	como una como una mini clase otra vez. Muchachos, le voy a hablar otra vez a ustedes de qué	
173	es el planteamiento, de qué es el marco teórico. Ah, bueno, chévere, la primera clase que	
174	vivimos con ella. Y ella ni siquiera nos preguntó nada. Cuando nos empezó a dar la primera	
175	clase de planteamiento ya todo lo de nosotros está malo. Nos mostró un ejemplo. Así se va a	
176	hacer un trabajo de investigación. No, de nosotros está malo. Entonces, a ti te ha pasado que	
177	dos docentes en la misma asignatura Chocan de opiniones. Exactamente. ¿Y tú cómo te sientes	
178	ante esta situación? Me sentía perdida yo de ese ahora no sé, porque la profesora que nos da	
179	nosotros en el la universidad es amiga de ella. Entonces, yo decía, "No entiendo." Claro, son	
180	dos puntos y está distinto. Pero yo decía al lado que la profesora nos diera tan malo. Porque	
181	ella no nos es Ella decía que el planteamiento estaba bien. Cuando la profesora lo revisó aquí	
182	estaba todo Te mal sentías, te sentías como confundida. Claro. No, y yo dije, "No, la profesora	
183	la otra está mal.", dije yo. Hoy digo que quizás también es por el por el tantos estudiantes que	
184	tiene, creo que no se da el tiempo de revisar bien detalladamente. ¿Crees que es el Yo pienso	
185	que ese a lo mejor puede ser el problema que ella tenga, pues. En cambio, la profesora Elsa,	
186	si, como somos nosotros y el grupo de Javier, si se enfoca más, pues, y revisó detalladamente	
187	y no, ni siquiera revisó, ella nos dio un modelo y ya con eso nosotros listo. Arrancamos.	
188	Arrancamos y nos primero nos explicó qué es el planteamiento otra vez. O sea, que volvió a	
189	explicarle todo ese contenido que se debe ver en el séptimo. Ajá, yo sentía que no sabía nada.	
190	En el séptimo ese contenido fue el nulo para ti. Sí, es que no te sirvió para nada. Mhm. Si yo	

191	te pregunto a ti, ¿cuáles son las cualidades que debería tener el docente para brindar ese	
192	acompañamiento pedagógico, ¿cuáles me dirías tú que son? Primero este interés, no sé, interés	
193	en en en el trabajo de cada uno de los alumnos. Okay. Porque una cosa es que yo le diga,	
194	"Profe, este es mi trabajo." Ah, déjeme ahí que yo le voy a revisar así como me pasó mi pe. Y	
195	después no, todo tan malo, cuando me lo restó el profesor tan malo, quiere decir que no se	
196	interesó. O sea, mi parecer fue. Segundo, la paciencia, porque las esas asesorías tienen que ser	
197	asesorías con tiempo, paciente, no es que va él va a llegar y ay, sí, sí, todo está bien, vaya para	
198	esto, va muy bien, sigue investigando. No, porque también nos pasó que eran correcciones por	
199	internet. Entonces, las correcciones por internet te dicen, "No, esto está malo." Pero no te dan	
200	una opción o una alternativa o te dicen el por qué esto está malo por esto, por esto. por esto.	
201	En cambio, cuando son presenciales, esa asesora yo recomiendo que deben ser presenciales.	
202	Netamente presenciales. Porque presenciales te explican el porqué. Te dicen, "Esto está malo	
203	por esto, por esto y por esto." Y este, ¿qué más? Que sean No sé, yo no creo que puedan ser	
204	este tutor que no sean de muchos grupos, pues. Como un tutor para cada grupo. algo así o	
205	máximo dos. Un tutor por dos equipos, por dos grupos, pues. Porque yo pienso que un tutor	
206	para cinco, seis grupos. No. No, no es no es fructífero, pues. ¿Y la comunicación? ¿Qué te Y	
207	de las herramientas Exacto, que de herramienta, que eso que tenga interés en el en el trabajo	
208	que se va a presentar. En resumen, tu opinión en el sector de este mes fue malísima. Con	
209	investigación. Con investigación. Y en el octavo, que ya ustedes decidieron por su cuenta	
210	buscar un tutor para hacer ese acompañamiento para modificar su trabajo que venían haciendo,	
211	que le hicieron mal. ¿Vimos la luz ahí? ¿Vieron? Claro, cuando la profesora se sentó con	
212	nosotros. Mire, muchacho, esto es así, planteamiento, marco teórico es así. Va, yo entendí todo	

213	fue aquí. Aquí fue que yo entendí todo. Cuando ella dijo, "El planteamiento es así, marco	
214	teórico es así, los antecedentes nada más." Se vi Se me aclaró todo de del panorama. ¿Cómo	
215	te sentiste ahorita como estudiante? Me siento bien, ya me siento mejor. ¿Te sientes satisfecha?	
216	Claro, satisfecha. Siento que eh estoy estoy logrando lo que lo que pensé que yo dije ese trabajo	
217	nosotros es un un algo mal porque Claro. Pensábamos que íbamos y no nos íbamos bien,	
218	incluso yo también digo que esa parte de de buscar otro punto de vista es importante porque	
219	también nos pasó con el instrumento, pensamos que el instrumento no nosotros lo hicimos	
220	porque no teníamos instrumento válido. Y entonces decidimos hacer Teníamos que	
221	obviamente hacer de nosotros y lo hicimos. Y pensábamos que estaba bien. Cuando lo	
222	mandamos a los expertos, claro, nos dieron otros puntos de vista y tiene y yo digo, "La	
223	Guanabara hay que ver." Que uno siempre tiene que buscar otras personas que te que te que te	
224	oriente porque a mí parece que estaba bien. Cuando ella me de las las las sugerencias, digo,	
225	"La Guanabara de verdad, tiene razón." No no no se entiende lo que estábamos queriendo decir	
226	en esta pregunta. ¿Cómo ha sido ahorita la fluidez en el octavo semestre de ese	
227	acompañamiento pedagógico?	
228	¿Cómo cómo ha surgido, cómo ha transcurrido, cómo te has sentido tú ahorita? Ahorita sí, me	
229	he sentido más más orientada. Este, he visto que la profesora tiene interés también en trabajar	
230	con nosotros y este bueno, no, no, nos ha nos ha acompañado durante desde el el que que	
231	decidimos este decir que ella decidir que ella fue la tutora. Desde el principio siempre ha estado	
232	con nosotras y nos dice, "Muchacha, este tal día las espero." Y cada vez que nosotras venimos	
233	a una asesoría, el profesor nos vuelve a explicar otra vez. Mire, el planteamiento es Nos vuelve	
234	a hacer otra vez el mismo cuadrito. El planteamiento es así, el marco teórico es así y nada más	

235	vamos a explicarnos, eso nosotros decimos, ya sabemos lo que tenemos mal. Solamente con	
236	explicarnos eso. Y ustedes mismos son conscientes Sí. y generan su su autocrítica pues Sí, ya	
237	nosotros decimos, "No, ya nosotros está mal." ¿Consideras que en investigación hablamos de	
238	fácil y complejo o de motivación e interés? De motivación e interés. ¿Por qué? Porque lo	
239	venimos diciendo un principio si si uno no tiene interés, por eso digo, no sé si fue falta de	
240	interés de nosotros o motivación, no sé. Como esa, no, eso todavía no falta, no eso todavía no	
241	es que Entonces yo pienso que es interés y motivación lo que hace que uno este termine o	
242	quizás se decida hacer trabajo de investigación. Cuando hablamos del acompañamiento	
243	pedagógico para el desarrollo del trabajo de investigación, consideras que este	
244	acompañamiento es más fructífero cuando se da de manera individual o cuando se da de	
245	manera era grupal. En el trabajo en el grupo de trabajo Por lo menos Si tú estuvieses	
246	desarrollando un trabajo de investigación de manera sola y no en grupo, ¿cómo consideras que	
247	es más fructífero, cuando tú estás sola o cuando estás en grupo? Yo creo que en grupo, pero	
248	no no de muchas personas. Yo creo que a mi parecer eh debería ser en pareja. Porque cuando	
249	son muchas, así como somos nosotras, siempre hay una o dos que son más flojas. Entonces,	
250	ahí donde surgen los conflictos. Individual no es el perfecto. Pero en grupo yo pienso que	
251	máximo dos. En pareja. En pareja. No de cinco, ni de seis. Ya es mucho. ¿Qué otro otra eh	
252	experiencia te gustaría compartir conmigo? Que tú digas, "En algún momento me voy a hablar	
253	de eso." No, bueno, es solamente eso, solo que de eso eso es la anécdota que yo tengo del	
254	trabajo investigado. Y que bueno, gracias a Dios lo comenzamos con la doctora Elsa y nos ha	
255	ido bien pues. Y si cada y como digo cada vez que nos asesoran ahora nos aclara todas las	
256	dudas y todo eso. Y incluso nos salieron varias modificaciones del instrumento, pero fue con	

257 258 259	la profesora Mariella y ahora excelente. No, todo lo que nos mandó me pareció excelente. Porque nos dio correcciones, estoy por internet, pero nos dio correcciones y su sugerencia. O sea, las alternativas de esas correcciones Muchísimas gracias, Adriana.	

Entrevistas al Objeto de Estudio

TÉCNICA: Entrevista en Profundidad **FECHA:** **LUGAR:**
Informante, versionante, actor social: Actor Social Estudiante 3 Identificación del registro: EVE3

L	Texto Descripción de las entrevistas-grabaciones-anotaciones ***¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento recibido por el docente de la asignatura Investigación?***	Categorías-Propiedades Unidades de Significación
1	Vamos a hablar un poco, ¿verdad? De lo que ha sido tu tu formación de enfermería a lo largo	
2	de la carrera, desde el primer semestre hasta donde estás ahorita en el octavo. Eh, las primeras	
3	asignaturas son tipo teóricas, totalmente teóricas donde el docente se para y da la clase. Dice,	
4	"Sí, o o sí es así pues." Y las otras, hay otras asignaturas que tienen teoría ¿Sí? Y tienen	
5	práctica.	
6	Hay otras asignaturas que son netamente prácticas. Hay otras asignaturas donde el docente	
7	solamente cumple un rol de de supervisor. Como hay asignaturas que el docente está allí	**Sentimiento de soledad**
8	permanente hasta Si tú estás 7 horas el docente está allí. ¿Sí? Entonces, ¿cómo fue tu	**académica**
9	experiencia con esas asignaturas? Bueno, desde el primer semestre es es un poco brusco,	
10	¿verdad? Porque tú vienes de de un bachillerato donde prácticamente el profesor te viene	
11	acompañando a todo en todo el tiempo. Cuando llegas a la universidad son clases magistrales	
12	donde el profesor, si tú vas o no vas, o sea, al profesor no le importa. De esa manera lo vi yo.	
13	Tú entras a la clase si entiendes bien y si no, también. Entonces, es un poco brusco porque tú	**Seguridad generada**
14	vienes de un acompañamiento de tu profesor a la universidad donde tú estás solo. De esa	**por el acompañamiento**
15	manera me sentía yo en los primeros semestres. Okay. Posteriormente, ya cuando tú Eso eso	**clínico**
16	fue en el prácticamente en el primero, en el segundo semestre. Ya en el tercer semestre estoy	

17	en las clases magistrales, sin embargo, tú ves un poco más el acompañamiento del profesor	
18	porque ya ahí tú comienzas a ir a prácticas clínicas y de esa manera en de mi parte yo sentía	
19	un poco más el apoyo del profesor porque en ningún momento te dejaban solo. Okay. Es un	
20	área nueva, tú vas a a conocer a los pacientes. Tú tienes los conocimientos teóricos, pero no	**Seguridad generada**
21	los practicas. Okay. Y de esa manera yo sí vi el acompañamiento del profesor porque de hecho	**por el acompañamiento**
22	no hacíamos algo sin el sin que el profesor no estuviese pendiente. Okay. Y eso te a mí me dio	**clínico**
23	más confianza. Te genera más seguridad, Más más seguridad. seguridad Y de hecho mientras	
24	fue avanzando ya como que te iban soltando, entonces es esto te a mí me generaba susto porque	
25	no me sentía completamente preparada para yo hacer un procedimiento solo. Sin embargo, los	
26	profesores estaban ahí, te estaban vigilando, tú sabías que si fallabas en algo te iban a ayudar,	
27	pero aún sentías ese miedo, pero siempre estuvo el acompañamiento. Okay. A lo largo de la	
28	formación en tu carrera, ustedes ve tienen tres tres encuentros con la investigación. Vamos a	
29	ver si es este tu caso también. Eh, primero de investigación en salud. En el sexto semestre	
30	cuando de la administración de la atención de enfermería hacen una investigación acción con	
31	un programa educativo. Esa fue la parte donde nos teníamos que discutir el caso clínico que	
32	es cuando ustedes detectan una problemática en el centro de salud. Es una investigación acción.	**Desinterés hacia la**
33	Y luego en el séptimo y en el octavo semestre cuando van a dar un producto más grande que	**investigación**
34	su trabajo de grado. ¿Cierto? Es así tu caso. ¿Cómo te fue en esto? ¿Cómo te fue en	
35	investigación en salud para qué te sirvió? ¿Cómo te fue con la investigación en acción del	
36	sexto? En investigación en salud, bien. Porque tenía vagos conocimientos de lo que nos dieron	
37	el bachillerato y no me fue tan difícil entender las clases que nos dieron allí. En el séptimo	
38	también porque ya como que tenía tenemos el conocimiento previo de lo que ya íbamos a	

39	hacer. Y ahorita actualmente este si fue como que ya un cambio brusco porque ya no es tenías	
40	como que la ayuda o no era algo tan sencillo como lo que tenías que hacer, sino que ya era tu	**Desinterés hacia la**
41	trabajo de investigación como tal. Y este bueno eso fue ahorita en el séptimo y no fue así como	**investigación**
42	que lo que yo esperaba porque sí fue un poco complicado. De hecho la tutoría tutoría. Fue	
43	donde nosotros nos aclararon muchas dudas de las que teníamos. Okay. Tutoría es cuando se	
44	te fascina un tutor. Eh, cierto. Bueno, de nosotros fuimos quienes la como que la encontramos	
45	a ella porque es familiar de de Ariana. Entonces, ella el desde el primer momento nos explicó	
46	cómo teníamos que hacer las cosas y yo le dije Ustedes decidieron ir a un tutor. Ajá. Okay. Si	
47	estábamos esperando que nos los asignaran, pero Alguien que En vista de que no nos lo	
48	asignaba y que no teníamos todo completo porque de hecho tuvimos que cambiar el tema	
49	porque nosotros teníamos uno el cual fue cambiado porque ya había otro. que que lo que lo	
50	tenía. Es que Entonces la profesora nos ayudó a ver de otro enfoque lo que nosotros íbamos a	
51	hacer. ¿La profesora o el tutor? El tutor. Okay. Y entonces, de verdad que con ella nos sentimos	
52	bastante relajadas porque yo le dije a los muchachos lo que no entendí en un semestre, lo	
53	entendí con ella en un momento que se sentó y nos explicó lo que teníamos que hacer. Okay.	
54	Entonces, vamos a resumir, ¿verdad? ¿Cómo fue tu experiencia con respecto a la	
55	investigación? en el séptimo semestre y cómo fue en el octavo semestre. Comencemos por el	
56	séptimo. Como te fue ese primer choque con la investigación. Bueno, eh como era parte	**Saturación cognitiva en**
57	prácticamente pura teoría, lo que estábamos haciendo, me fue bien dentro de lo que cabe.	**los seminarios**
58	Ahora al momento de la práctica es donde yo, o sea, no se puede dar cuenta que no entendiste	
59	nada de lo que estabas hablando. O sea, que en este séptimo tienes un momento teórico y un	
60	momento práctico. Que el momento teórico pues cuando nos tocaron los seminarios. ¿Los	

61	seminarios eran para qué? Eran los temas, por ejemplo, de los temas de lo que nosotros íbamos	
62	a hacer posteriormente, el primer capítulo, el segundo capítulo, era la Es decir, el los	
63	seminarios se desarrollaban para dar cumplimiento a los temas A los que establecía el	
64	programa. Ajá. Correcto. Eso es correcto. Y bueno, en los seminarios chévere, ¿verdad?	
65	Porque tú lo defiendes, pero al momento de tú hacer Háblame un poquito de los seminarios	
66	antes de irnos.	
67	Eh, nosotros en las seminarios hablábamos del planteamiento del problema, marco teórico,	
68	marco metodológico. ¿Eran por grupo o individual? Eramos por grupo, eh nos dividíamos en	
69	grupos y a cada grupo nos tocaban dos seminarios. Okay. Entonces ponía un grupo que era el	
70	planteamiento del problema y así sucesivamente y entonces como eran varios temas, éramos	
71	cuatro grupos, si mal no recuerdo. Entonces luego nos volvían al primer grupo, si se si que	
72	íbamos exponiendo los temas. Luego, ustedes llegaban y desarrollabas tus seminarios, por lo	
73	menos sí tu seminario era del planteamiento del problema. Hablabas toda la clase del	
74	planteamiento del problema. Es así. Okay. Y luego había algún eh O sea, el docente terminaba	
75	de reforzar esa información o simplemente quedaba allí. Sí, la reforzaba. Pero no sé si era el	
76	entorno o el momento en que nosotros exponíamos, porque ya era era prácticamente mediodía.	**Necesidad de**
77	Entonces, a veces como el grupo hablaba tanto, o sea, el refor eh te reforzaba, pero o sea, te	**retroalimentación**
78	quedaba y o sea, tú lo entendías al momento, pero entonces al momento de que tú ibas a	**inmediata**
79	plasmar esa información en tu trabajo te costaba. A mí en caso en en mi caso me costaba. O	
80	sea, te costaba. ¿Sientes que no era eficaz? Exacto, porque no es lo mismo en que, por ejemplo,	
81	ah expusimos el primer capítulo, planteamiento de el problema. Ese día que tú lleves el	
82	planteamiento del problema y te lo vayan a corrigiendo es una cosa, creo que de esa manera	

83	hubiese sido más eficaz la la retroalimentación. Eso sería lo ideal para ti, que hicieran el	
84	seminario del planteamiento del problema y ese día o a las dos semanas lleves tu planteamiento	
85	del problema en base a lo que a lo que expusieron. ¿Consideras que así es más efectivo? Yo lo	
86	considero de esa manera. Luego que terminaban los seminarios, ¿verdad? Te ibas a la práctica,	
87	me comentas. ¿En qué consiste la práctica. En que ya entonces teníamos que con por lo menos	**Aprendizaje**
88	en el séptimo teníamos que haber entregado los tres primeros capítulos. Entonces ya de hecho	**descontextualizado**
89	la profesora cuando expusimos el primero, o sea, el la idea era que con termináramos el primer	
90	capítulo y se lo entregamos. Pero iban pasando la semana y el hecho de los párrafos y las cosas,	
91	entonces como que se nos acumuló todo. Y por eso te digo, eh nos vimos en la necesidad de	
92	buscar a un tutor para que nos ayudara y nos aclarara las dudas que teníamos, porque de verdad	
93	a veces con la profesora no abarcaba para todos los equipos que ella está que ella Sientes que	
94	no era eficaz ese acompañamiento No, con la profesora no no era eficaz. ¿Qué alternativas te	
95	ofrecía la docente para darte asesoría? ¿O cómo hacía ella ese acompañamiento? ¿Solamente	
96	en clase, le ofertaba otros días? Ella no ofertaba otros días. Sin embargo, unos trabajábamos,	
97	otros teníamos otras cosas en las pasantías. Entonces, quedábamos en que el día de clase un	
98	poco más temprano o después de terminar el seminario, ella nos nos asesoraba. Entonces, ah	
99	era un poco engorroso porque estaban todos los grupos y era rapidito pues, un ratico para ti,	
100	un ratico para él. De hecho, por eso es que nosotros nos vimos en la necesidad de cambiar el	
101	trabajo de investigación porque no había comunicación. Entonces, había un grupo que estaba	
102	trabajando con con ese mismo cuando nosotros habíamos empezado desde antes. Entonces	
103	Entonces, hay una una un choque. Eh, sí. Porque Ponte que nosotros estuvimos desde	
104	noviembre del año 2017 trabajando con intoxicación Entonces, entonces cuando llegamos en	

105	enero y el llega y nos dice, "No, pero hay otro grupo, ¿es el mismo de ustedes?" No, ese era	
106	otro grupo aparte. Pero profe todo se te nos Nosotros lo teníamos desde antes. Entonces, bueno,	
107	en fin. Llegamos con el tutor, ella nos dijo, "Ustedes le pueden dar otro enfoque." Pero a	
108	nosotros no nos pareció. Entonces, llegamos con el tutor y en sí, ella sí nos dio otro enfoque	
109	al enfoque. O sea, que en el séptimo semestre deberían haber entregado el primero, el segundo	
110	y el tercer Y el tercer capítulo. ¿Y ustedes lo lograron? Sí, lo logramos. Sí, lo lograron. A pesar	
111	de que tuvieron todas estas A pesar dificultades de que tuvimos dificultades. Como te digo,	
112	cuando nosotros buscamos el tutor o sea, lo que el tutor ya lo tienes en el octavo. Ajá, exacto.	
113	Entonces, ¿y cómo te ha ido ahorita en el octavo? Chévere, bueno, no hemos como que no nos	
114	no nos hemos tenido muchos encuentros como cuando estábamos en el séptimo porque	
115	estábamos esperando que nos validaran el instrumento. De hecho, a ella no les pareció muy	
116	bien lo que habíamos hecho durante todo lo los tres primeros capítulos. Sin embargo, ahorita	
117	hay un va hay algunas correcciones y en cuanto al instrumento, entonces estamos esperando	
118	que nos terminen de validar. De hecho, hoy venimos a asesoría para ver qué dice ella en cuanto	
119	a las correcciones que nos hicieron. ¿Cómo compararías el acompañamiento? En el séptimo	
120	ya sabemos que no hubo no fue eficaz el acompañamiento. En el octavo consideras que sí ha	
121	sido eficaz? Sí, ha sido bastante eficaz. ¿Cómo lo compararía? De hecho, creo que el	
122	acompañamiento en el octavo ha sido mucho mejor que en el que en el séptimo. ¿Por qué?	
123	Bueno, será porque ya estamos como más claro, ya sabemos qué es lo que estamos haciendo,	
124	cómo lo vamos a hacer. Tenemos al acompañamiento de la tutora. Y de hecho ayer en un	
125	seminario con la profesora digna también nos aclaró bastante duda. Entonces O sea, que lo que	
126	tú viste en el séptimo prácticamente te lo terminó de reforzar la tutora en el octavo. Sí. Para	

127	darte claridad. No, de eh no tanto en el octavo sino en el mismo momento de de de hacerla y	
128	los primeros tres capítulos Okay. ella no los reforzó en ese momento ¿Qué es el	
129	acompañamiento pedagógico para ti, Catrin? Es A veces uno lo ve como que al que te facilita	
130	las cosas, pero yo lo veo más como cuando tú no entiendes algo él va y te explica de una buena	
131	manera en que tú lo puedas entender. Es como más personalizado, lo veo yo. Okay. de que el	
132	profesor venga, te explique, te siente y te diga, "Esto es así, lo vas a realizar así." Y de esa	
133	manera es como que un poco más O sea, tú ves ese acompañamiento para mí es eso, que se	
134	Que te de Consideras que te debe la herramienta. Exacto, que te de que te dé las herramientas	
135	y que te explique cómo vas a usar esas herramientas que le estés está dando. Yo lo considero	
136	de esa manera. Si yo te pregunto, ¿cuáles son las cualidades que debería tener el profesor para	
137	brindar un buen acompañamiento pedagógico. ¿Cuáles serían esas partes? Cualidades del	
138	profesor. Del tutor. Del del profesor que te va a dar ese acompañamiento, que tú tú digas,	
139	"Bueno, a mí me gustaría que mi profesor sea así." Bueno, primero que sea paciente, ¿verdad?	
140	Porque a veces uno como que le cuesta entender algunas cosas que son nuevas para ti. Paciente,	
141	eh que sepa decir las cosas porque a veces Hay unos que te la dicen y tú te quedas chocada	
142	como que no quieres volver a ver ese profesor. Eh y creo que humilde para Que tengo	
143	humildad. Que tengo humildad para decirte las cosas. Esas tres cualidades Esas tres cualidades	
144	y la comunicación. Como Que como como te gustaría que sea esa comunicación con ese	
145	docente o como debería ser. Bueno, yo lo habría que primero que tú le vas a llegar al docente.	
146	Que, o sea, que cuando tú hables con él sea una comunicación efectiva, que no te haga sentir	
147	como que menos. ¿En algunas oportunidades sentiste eso? De algunos profesores, pero en el	
148	en los primeros semestres, que ahorita Ya ahorita durante la otra carrera no. Pero a veces quizás	

149	tú lo percibes de esa manera como es una doctora. Entonces, tú no sabes a qué te vas a a qué	
150	te vas a enfrentar. Entonces, tú Pero cuando ya tú la conoces, entonces tú ves que así Es bien.	
151	¿Has tenido en investigación situaciones en que dos los dos docentes de investigación	
152	choquen? Por ejemplo, que tú vayas a un docente y le preguntes algo y vayas a otro docente y	
153	te diga algo contrario a lo que te dijo este. ¿Te ha pasado? Actualmente no me ha pasado, pero	
154	si he escuchado a un compañero que van y le revisan una persona, luego va y le revisa a otra	
155	persona, entonces lo Lo que le dijo él no es lo mismo que te dijo este, entonces no se ponen de	
156	acuerdo. Si ese fuera tu caso, ¿cómo te sentirías tú? Confundida. Porque de por si el trabajo de	
157	investigación te das te genera duda. Entonces, si te alguien te corrige por decirte los objetivos	
158	específicos, te cambia el verbo, entonces tú vas a tu tutor y te dice que no y luego vuelves y	Investigación como
159	entonces cuál, o sea, no se ponen de acuerdo, entonces Siente que no hay unificación. No,	proceso complejo
160	entonces te generaría duda. Cuando hay un acompañamiento pedagógico, ¿verdad? Que lo hay	
161	en algún algunos docentes o en este caso que tú lo estás viviendo ahorita en el octavo, ¿cómo	
162	te sientes? Segura. Porque en mi caso yo estoy confiando de lo que ella me está diciendo. Y	
163	cómo compruebo yo eso? Porque ya cuando fuimos y le enviamos el proyecto como tal,	
164	muchos profesores sí estuvieron de acuerdo, de hecho, quienes nos están revisando el	
165	instrumento, les parece bien. Sin embargo, han hecho correcciones que a eso es lo que venimos	
166	a las sesiones. Pero se siente hay seguridad pues cuando hay un acompañamiento pedagógico	
167	como usted lo dice. ¿Cómo ha sido la fluidez en estos momentos con tu con tu tutor? Efectiva.	
168	Porque es de parte y parte pues ella no nosotros tenemos dudas, ella nos las aclara, corregimos	
169	y así sucesivamente de esa manera se ha llevado a cabo nuestro trabajo hasta ahora. ¿Sientes	
170	que así fructífero. Sí. ¿Y sientes que has obtenido mejores resultados en el octavo? En el	

séptimo, perdón. Sí, bastante, porque o sea, tiene muchas dudas ya aclaradas pues. ¿Sientes que tú puedes decir un antes en el séptimo y un después en el octavo? Totalmente. Okay. Cuando hablamos del acompañamiento como estudiante, ¿consideras que el acompañamiento en el desarrollo del trabajo de investigación sería más efectivo cuando el estudiante lo desarrolla de manera individual Bueno, en nuestro caso lo hicimos de manera grupal y yo me he sentido bastante bien porque todas hemos trabajado. Y si lo hubiese hecho de manera individual, creo que tampoco hubiese habido problema porque ya es es es personal pues. Y ya cuando las cosas son personales, tú como que te le pones un poco más de empeño. Sin embargo, ahorita el de nosotros es grupal. Y entre todos hemos puesto nuestro empeño y de verdad que ha sido bastante satisfactorio. No me quejo de verdad el grupo donde estoy. Okay. Sientes que entonces si ha sido a pesar de que están trabajando grupal, ha sido eficiente el acompañamiento. Sí, ha sido eficiente. Cuando yo te digo que investigación, hablamos de de que es fácil y compleja o de que tiene que ver con la motivación y el interés. Es un poco compleja la investigación. investigación. No es, o sea, no es que me voy a sentar y voy a hacer un trabajo de investigación yo sola. Porque por eso entonces necesitamos los tutores y el acompañamiento. Entonces, considero que es bastante compleja porque hay mucho que redactar, hay mucho que escribir, hay mucho que investigar y entonces sí necesitamos un tutor y el acompañamiento porque él es quien nos aclara dudas y nos dice, "Esto sí, esto no." sola tú no lo vas a hacer. Y menos si tú no tienes una especialidad, porque nosotros en realidad estamos estudiando en una carrera en el área de la salud. Y es lo que te han enseñado. Chévere. ¿Qué más me quieres comentar? Bueno. Este en cuanto a la materia, en cuanto A la materia. En cuanto a la materia, pues creo que deberían ¿Sabes qué? Empezamos a ver investigaciones

193 194 195 196 197 198 199	del tercero. Vemos algo en quinto y igualmente en sexto. en séptimo, perdón. Creo que desde que nos comienzan a dar investigación, nos deberían ya como que ir sembrando en la mente que quieres trabajar tú y ya desde ese momento como que empezarlo a trabajar. Y posteriormente, en semestres más adelante, ya tú tengas una idea clara de lo que tú vas a hacer y no sería tan engorroso, o sea, el séptimo y octavo, justamente para el trabajo de investigación, cuando lo podrías hacer desde el sexto y es un poco más Yo diría que irías un poco más aliviada. Con la ayuda del tutor y de algunos de los profesores. Muchas gracias, Cristina.	

Entrevistas al Objeto de Estudio

TÉCNICA: Entrevista en Profundidad **FECHA:**24/05/2019 **LUGAR:** Unidad de Diálisis
Informante, versionante, actor social: Actor Social Estudiante 4 Identificación del registro: EVE4

L	**Texto** **Descripción de las entrevistas-grabaciones-anotaciones** ***¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento recibido por el docente de la asignatura Investigación?***	**Categorías-Propiedades Unidades de Significación**
1	Nos gustaría contar con su apoyo para conocer el fenómeno vivido por usted al ya tener en el	
2	8vo semestre una formación académica por terminar, el tema que se está investigando se llama	
3	el acompañamiento pedagógico en la asignatura investigación del cuidado humano, como	
4	usted conoce enfermería es una carrera, una disciplina netamente practica donde el estudiante	
5	debe desarrollar habilidades y destrezas para el cuidado y en la formación debe tener un	
6	acompañamiento y ese acompañamiento en algunas universidades se llama tutoriado, en otras	
7	universidades se llama acompañamiento en otras mentor es como que si alguien estuviera	
8	acompañando a ese estudiante en ese trayecto de la enseñanza nosotros no dejamos al	Seguridad generada por el acompañamiento clínico
9	estudiante que haga el procedimiento solo si realmente no los acompañamos un paciente no va	
10	a permitir que usted le haga una vía si realmente usted no lo sabe, tenemos los elementos pero	
11	en la práctica hay unos simuladores y aun teniendo acompañamiento no es un acompañamiento	
12	en vivo es decir que el paciente va a querer que usted sea preciso en tomar una vía en colocar	
13	una sonda hacer una cura retiro de puntos hacer un baño en cama el paciente espera de nosotros	
14	como profesionales que seamos muy habilidosos. De igual manera existe también en la	
15	formación unas asignaturas que requieren acompañamiento si por ejemplo yo a usted le doy	

16	una clase de computación usted tiene la computadora y yo le digo abra aquí cierre aquí	Seguridad generada por el acompañamiento clínico
17	acomode aquí cuando yo lo dejo solo para que usted continué y se presenta dificultad usted	
18	me llama y me dice mire me tranque aquí eso es acompañamiento en la asignatura	
19	investigación del cuidado de enfermería ustedes tienen tres momentos introducción a la	
20	investigación, en administración de la atención deben de tener una investigación acción porque	
21	ustedes recogen una data luego ejecutan un programa educativo y lo aplican eso es	
22	investigación, luego en el 7mo y luego en el octavo es así su caso? ¿Si, aja cuénteme como fue	
23	su experiencia en ese acompañamiento pedagógico en investigación? Nosotros como	
24	enfermeros cumplimos roles y entre ellos está la función investigativa entonces siempre a	
25	nosotros se nos inculco que cuando hubieran cosas que nosotros no conociéramos teníamos	
26	que investigarlo entonces yo considero que desde el primer semestre hasta el octavo hemos	Investigación como proceso complejo
27	venido aplicando la investigación, y bueno nos dieron las herramientas mayormente en el	
28	séptimo semestre que fue cuando vimos en si la parte de la investigación donde se nos dio	
29	tema a desarrollar más específico y teníamos que trabajar. ¿Usted me está hablando de que el	
30	tema es el contenido del programa? ¿Y allí en el desarrollo de esos temas hubo	
31	acompañamiento pedagógico? No, ¿usted investigo por su parte preparo el seminario y no tubo	
32	acompañamiento? Ósea en cierta parte había, pero no considero que era un acompañamiento	
33	así 100% efectivo, bien y que es para usted un acompañamiento efectivo? O mejor dicho	
34	¿Primero dígame que es un acompañamiento pedagógico para usted? Un acompañamiento	
35	pedagógico para mi es que el profesor este en el momento en el que yo requiera una asesoría	
36	o una duda que yo tenga y me la aclare porque por lo menos habían cosas que yo le preguntaba	
37	a la profesora y ella nos mandaba a investigar y desarrollábamos así el rol investigativos que	

38	ya que uno la había visto pero como siempre hay cosas que se olvidan uno lo volvía a investigar	
39	entonces habían veces en que el profesor no estaba disponible para darnos una asesoría y	
40	terminábamos haciéndolo nosotros por nuestra cuenta entonces yo considero que siempre debe	
41	ir de la mano el profesor con el alumno porque ese va a ser el fruto de nuestro conocimiento	
42	al final de nuestra carrera. ¿Entonces usted considera que el acompañamiento es una	
43	disponibilidad de ayuda en el momento en el que el estudiante lo necesita? SI completamente.	
44	¿y debe ser en el momento que el estudiante lo necesite o permanentemente para la	
45	investigación? Debería de ser permanentemente porque puede ser que yo investigue algo y no	
46	sea de la manera correcta y debe estar allí el acompañamiento para que me oriente y me guie	
47	de lo que es correcto. ¿Ósea entonces usted habla de que el acompañamiento pedagógico	
48	dependería básicamente de la condición del docente de que el profesor usted presume que	
49	conoce lo que usted va a investigar? No necesariamente porque el profesor tiene que tener los	
50	conocimientos del tema que yo esté investigando y poder cumplir un buen rol de	
51	acompañamiento y orientarme en las dudas que yo tengo. ¿Si yo le preguntara a usted que	
52	cualidades debe tener ese profesor para el acompañamiento pedagógico cuáles serían? La	
53	primera es que tiene que ser explicativo y darse a entender al estudiante, de manera que	
54	explique de forma clara lo que se va a investigar, la segunda la comprensión de lo que uno	
55	entienda porque a veces pasa de que uno entiende que le preguntan una cosa y resulta que el	
56	profesor le está preguntando otra cosa entonces considero que una mejor claridad en el	
57	lenguaje y otra cosa es la fuente a veces te piden una fuente en específica y si tu no la investigas	
58	de ahí eso está malo,¿ ósea que usted considera entonces que el profesor debe ser amplio en	
59	cuanto a la fuente investigativa ser la que usted está investigando y no la que él diga?, debe	

60	ser la correcta en realidad si la que el profesor me está diciendo una y es la correcta es la que	
61	va a investigar entonces porque recuerde que hay muchas investigaciones de las cuales unas	
62	están evaluadas y otras no entonces no es lo mismo que yo agarre Wikipedia y busque un	
63	concepto de algo a que yo busque en una revista especializada entonces es cuestión de que el	
64	profesor sepa y que siempre tengan un criterio único en donde se van a investigar porque	
65	también pasa esto lo hemos visto desde el primero hasta el séptimo semestre, de que en el	
66	segundo semestre nos dicen algo y en el 5to lo que te dijeron en ese semestre ya no es, una	
67	unificación de criterio, ¿entonces le estoy traduciendo?: una unificación de criterio para el	
68	abordaje del estudiante, así mismo ¿ y usted ha tenido o a vivido la experiencia de que consigue	
69	en investigación de que dos profesores chocan de manera antagónica para lo que le han dicho	
70	a usted? Si lo hemos vivido. ¿ y considera usted que eso es una dificultad en el	
71	acompañamiento? Si es una dificultad, ¿para quién es esa dificultad? Para el estudiante sin	
72	duda alguna porque lo que hacen es crearte esa duda de lo que es, porque en la parte	
73	investigativa es como si usted fuera a realizar un procedimiento verdad entonces usted	Acompañamiento
74	aprendió en el segundo semestre de una manera y en el cuarto semestre usted lo va a ser de	pedagógico.
75	esa manera que lo aprendió y le dicen que esta malo, entonces para el estudiante se crea como	
76	una frustración de que es lo correcto entonces y yo siempre he sido manifestante de eso y se	
77	lo he dado a conocer a los diferentes docentes de hecho siempre les sugería que hicieran una	
78	reunión en la que ellos como docentes unificaran criterios para lo que estas bueno y malo	
79	porque un día dicen una cosa y otro día otra cosa, entonces me parece que este aspecto es	
80	importantísimo, ¿y eso ocurre también en el acompañamiento? Si siempre ocurre eso o que a	
81	veces te mandan a investigar algo y que tú te quedes solamente con lo que investigaste no	

82	sabes si está bien o mal¿ y que sentimientos afloran en usted cuando usted consigue esa	
83	situación? rabia y frustración porque al momento, siento que no me a dejar avanzar y yo soy	
84	una persona que cuando me ocurre algo así como que me estanco y quedo ahí entonces se me	
85	crea la duda por ejemplo suponga que tengo un paciente y me haga una pregunta me va a llegar	
86	eso a la cabeza y voy a dudar será que era como me dijeron en el 2do o como me dijeron en el	
87	cuarto se me va a crear esa duda que pasa que la persona que va a depender de mis	
88	conocimientos él lo va a tomar de que eso es así, imagínese entonces que yo le esté dando un	
89	conocimiento que no sea el adecuado es algo que yo llevo desde atrás es algo que debería	
90	resolverse desde los primeros semestres¿ y cuando hay un acompañamiento si existe el	
91	acompañamiento pedagógico efectivo de algunos docentes para usted? Sí. ¿y qué has sentido	
92	en ese caso que es lo contrario a lo que me dijo ahorita? E sentido más satisfacción me da más	
93	motivación y me da más seguridad al momento de hacer un procedimiento o impartir	Acompañamiento
94	conocimientos a una persona, por lo menos ahorita en el octavo semestre que damos asesorías	pedagógico.
95	en el ámbito ambulatorio usted agarra al paciente hipertenso usted le va a decir la alimentación	
96	adecuada si el profesor estuvo con un acompañamiento uno se siente más seguro al momento	
97	de dar esa asesoría a otra persona ¿ y en cuanto al acompañamiento en investigación en el 7mo	
98	y 8vo que sentimientos surgieron o emergieron en usted con las situaciones que usted vivió?	
99	¿Con respecto a la materia de del problema por eso es que cuando a mí me preguntan de la	
100	tesis tengo claridad voy viendo los problemas a nivel institucional porque yo llegue a eso	
101	considero también que el acompañamiento debe tener estrategias para el estudiante no de	
102	hacerle el trabajo más fácil porque eso lo decide uno si lo hace o no lo hace ¿usted considera	
103	que en investigación hablamos de fácil y de complejo o de interés y motivación? Considero	

104	que hablamos de interés y motivación y de lo que es realmente porque podemos estar pasando	
105	por muchas situaciones de la vida, pero no podemos dejar que eso vaya a interferir en nuestros	
106	aprendizajes ¿cuándo usted me habla del acompañamiento pedagógico acompañamiento	
107	docente usted hoy como estudiante considera que el acompañamiento del trabajo de	
108	investigación es más efectivo cuando el estudiante hace un trabajo de manera individual o	
109	cuando lo hace grupal? ¿Más complejo para el acompañamiento sentirse el estudiante con otros	
110	tres compañeros o usted considera que deba ser solo? Yo considero que solo sería más fácil	
111	porque se haría más afinidad entre el docente y el estudiante además que se contaría con un	
112	solo criterio de que es lo que yo entienda con el tutor en cambio cuando somos tres o cuatro	
113	puede que no todos entendamos de la misma manera, y esto lo hemos vivido con nuestro tutor	
114	ya q a veces le preguntamos algo y mis compañera entienden de una manera y yo de otra	
115	manera, es allí donde se ve el acompañamiento del docente tiene como sus ventajas y sus	
116	desventajas pero a mí me parece que si es una sola persona debería de ser mejor más efectivo,	
117	¿ usted cree que resulta más favorable así cuando lo ejecuta uno solo? Si y es más aprendizaje	
118	para uno, siempre cuando hay cuatros hay una persona que trabaja menos que la otra, siempre	
119	va a ser así no es lo mismo que tu estés solo o trabajas o trabajas la equidad en el trabajo ¿cómo	
120	compararías tu experiencia en la adquisición de conocimiento respecto a la investigación en el	
121	7mo y 8vo semestre? ¿Ya que en el séptimo es un primer encuentro con la investigación?	
122	Bueno al principio la adquisición del conocimiento fue inefectivo veíamos clases en las tardes	
123	era un horario pesado, no había aire acondicionado en el salón, a veces el que está dando la	
124	exposición llegaba desmotivado cansado, entonces imagínese si eso que está dando el	
125	seminario se siente así como se sentirán los demás, entonces no prestábamos mucha atención	

126	de hecho nuestros seminarios eran participativos de que llevábamos notas para hacer	
127	preguntas, yo considero de que cuando yo respondía era porque tenía conocimientos previos	
128	que yo tenía no era nada de lo que me habían dado ese día porque no le prestó atención porque	
129	simplemente el estudiante no me daba esa motivación para yo prestarle más atención a lo que	
130	me está diciendo sin embargo era algo importante y yo sabía que si no prestaba atención no	
131	iba a poder avanzar a octavo entonces era eso, cuando nos tocó nuestro seminario nosotros le	
132	pedimos material de apoyo a nuestro docente y el llano los enviaba y yo decía bueno si ella	
133	nos envió esto es porque esto está bien, yo puedo pensar esto porque soy expositor, pero el que	
134	está escuchando la exposición puede decir será que eso era así o no, considero que recibimos	
135	mayormente el conocimiento fue cuando empezamos a hacer la tesis, ¿ósea que tu consideras	
136	que el conocimiento que adquiriste a través del seminario de tus compañero no te fue tan	
137	efectivo para el desarrollo de tu trabajo de grado? No fue nada efectivo para nada entonces allí	
138	es donde se ve el acompañamiento ya que nuestra tutora vino nos orientó y es en esta etapa	
139	donde yo sentí el verdadero acompañamiento, ¿consideras que es importante la versatilidad de	
140	herramientas que te ofrezca el docente o tutor durante el acompañamiento? Si es importante y	
141	más por la situación de hoy en día el tutor debe buscar esas estrategias que beneficien al	
142	estudiante porque si no se buscan esas estrategias el estudiante se va a quedar allí como que	
143	trabado entonces va a tener esa traba y no va a poder seguir avanzando entonces rectifico que	
144	el interés y compromiso debe ser de parte y parte,¿ cómo crees tú que debería ser el control de	
145	las asesorías o de ese acompañamiento pedagógico? La forma ideal sería como la estoy	
146	haciendo ahora con mi tutora, ¿dime como era el acompañamiento antes que te asignaran tutor	
147	y como es ahora que tienes u n tutor? Antes veíamos todas las clases y como a los tres meses	

148	nos mandaban a hacer el planteamiento del problema teníamos que agarrar el material del	
149	planteamiento del problema revisarlo era demasiado contenido para empezar a hacer algo,	
150	ahora con nuestra tutora es distinto porque por lo menos nosotros veníamos a asesoría nos da	
151	tabulación nos vamos a la casa tabulamos venimos la siguiente semana nos corrigen los	
152	detalles los arreglamos, y luego pasamos a otro tema y practicamos, es mi forma ideal por	
153	ejemplo a hablamos del capítulo I y comenzamos a trabajar en él, considero que es más	
154	fructífero trabajar en base a la clase vista y fructífero también para el profesor porque al	
155	momento en el que se termine el Semestre todos tendremos trabajo adelantado y estaremos a	
156	la par, por ejemplo yo he orientado a mis otros compañeros que no tienen tutor, esto lo he	
157	logrado gracias al buen acompañamiento pedagógico que he recibido con mi tutor tienes	
158	algunas sugerencias? Si tengo varias la primera seria clase dada ejercicio practicado de una	
159	vez a manera que vamos desarrollando el trabajo, la segunda es que tengamos más referencias	
160	bibliográficas especializadas y puntualizadas y que no nos den demasiados contenidos y	
161	después es que nos vamos a la práctica y el factor tiempo nos pusieron a echar carrera	
162	solamente porque le pidieron notas a la universidad en casi una semana muchos compañeros	
163	lo hicieron en el séptimo para obtener una otras no lo disfrutaron, en este momento posterior	
	a las asesorías le puedo decir que la estoy disfrutando. Gracias por tu participación	