



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POST GRADO

**“FACTORES QUE AUMENTAN LA CARGA DE TRABAJO PERCIBIDA EN LAS
Y LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE
O’HIGGINS”**

TANIA LICARAYÉN VÁSQUEZ SEPÚLVEDA

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD**

Directora de tesis: Prof. Dra. Christel Hanne Altermatt

(2022)

A mi querido esposo, mi compañero de vida, por su constante apoyo y motivación. Y a mis padres, por enseñarme a alcanzar mis sueños.

Agradecimientos

En este largo y arduo periodo de trabajo estuve acompañada de muchas personas, quienes me alentaron a seguir adelante en mi formación. Comienzo agradeciendo a mi directora de tesis, Christel Hanne, por su afectuoso acompañamiento y compartir conmigo sus conocimientos y sabiduría.

Agradezco también a la Dirección de Escuela de Salud de la Universidad de O'Higgins por su confianza y apoyo, a Jessica Olate por su comprensión y enseñanzas; a mis colegas por su motivación, en especial a Jonás Hormazábal por su paciencia y amistad.

A los estudiantes, algunos ya colegas, por participar del estudio y brindarme su empatía.

Y, agradezco a mi querida familia y amigos, que siempre me enviaron su linda energía y palabras de apoyo, ahora volveré a estar presente con ustedes.

ÍNDICE

1. Resumen	5
2. Abstract	6
3. Introducción	8
4. Problema de Investigación	10
5. Marco Teórico	16
6. Objetivos	28
7. Diseño Metodológico	29
8. Consideraciones Éticas	34
9. Resultados	35
10. Bibliografía	65
11. Anexos	70

1. Resumen

La innovación curricular pone en el centro de la educación al estudiante, enfocándose en el logro de competencias y el tiempo que requiere para alcanzarlas. A pesar de esto, muchos estudiantes perciben una sobrecarga de trabajo, lo que afecta tanto su salud mental como su proceso de aprendizaje. Respecto a esto surge la pregunta de investigación: ¿cuál es la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares, cursadas durante el año académico 2019?

El propósito de la investigación es, en el futuro, evitar la sobrecarga de trabajo, generando una mejor experiencia y resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Desde aquí se plantea el objetivo general de indagar la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares del año 2019.

Para ello, se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico empírico. Luego del proceso investigativo y análisis de los datos, se obtuvo dentro de resultados que la percepción de carga de trabajo no presencial de los estudiantes es dinámica en el tiempo y determinada por una comparación de contextos.

Los factores que elevan la carga de trabajo son de tipo académicos (trabajo grupal autónomo, evaluaciones y la concentración de estas en el tiempo, dificultades en proceso de enseñanza-aprendizaje, estructura y orden de cursos, y relación docente-estudiantes) y no académicos (entorno universitario, dificultades y características personales y socio-demográficas de los estudiantes).

Palabras clave: workload, academic workload, mental health, nurse, carga de trabajo, carga académica, sobrecarga académica.

2. Abstract

Curriculum innovation places the student at the center of education, focusing on the achievement of skills and the time required to achieve them. Despite this, many students perceive a work overload, which affects both their mental health and their learning process. Regarding this, the research question arises: What is the perception of the students of the Nursing career at the University of O'Higgins about the factors that increase the indirect workload in the disciplinary courses, attended during the academic year 2019?

The purpose of the research is, in the future, to avoid work overload, generating a better experience and results in the teaching-learning process of the students. From here arises the general objective to investigate the perception of the students of the Nursing career at the University of O'Higgins about the factors that increase the indirect workload in the disciplinary courses of the year 2019.

For this, a qualitative study with an empirical phenomenological approach was carried out. After the investigative process and data analysis, the results showed that the perception of indirect workload of the students is dynamic over time and determined by a comparison of contexts.

The factors that increase the workload are academic (autonomous group work, assessments and their concentration over time, difficulties in the teaching-learning process, structure and order of courses, and the teacher-student relationship) and non-academic. (university environment, difficulties and personal and socio-demographic characteristics of the students).

Se declara la autoría y originalidad del presente texto por parte de Tania Vásquez Sepúlveda.

3. Introducción

La gestión curricular es un asunto del que las universidades se preocupan y ocupan, siendo un elemento clave en el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Para esto, las instituciones pueden contar con un equipo de expertos que monitoricen su consistencia, pertinencia y coherencia. De esta forma, se puede contar con un currículum de calidad y docentes que se encargan de llevarlos a la práctica, evaluando a los estudiantes en función de las competencias que van alcanzando. Esto es la base de la innovación curricular: centrar la formación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el sucesivo logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso (CRUCH, 2012b).

Una parte importante de la innovación curricular en Chile fue la incorporación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), el que “considera el tiempo que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales” (CRUCH, 2007). La asignación de créditos a las diferentes actividades curriculares se basa en la carga de trabajo o carga académica (en adelante, “carga de trabajo”), tanto las horas de docencia presencial (directa) como las horas de trabajo no presencial (autónomo) de los estudiantes.

Pero, dentro del estudiantado se observa un problema poco socializado, el cual, a primera vista, no tiene relación con la gestión curricular: alta incidencia de ansiedad y estrés. La mala salud mental de la población chilena es una realidad y un importante problema de salud pública (Ministerio de Salud de Chile, 2017). El estrés, ansiedad y depresión son algunos de los más frecuentes, y no están ajenos a la realidad de los estudiantes de educación superior de carreras de la salud. Si bien las causas de estos trastornos son multifactoriales, varios estudios muestran que uno de ellos es la sobrecarga de trabajo académico y falta de tiempo para actividades recreativas (Castillo Pimienta et al., 2016) (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015). Esto también, se ha visibilizado en una serie de manifestaciones y paralizaciones estudiantiles protagonizados por universitarios, quienes reclaman una elevada carga de trabajo.

Entonces, ¿por qué en carreras con currículos innovados, centrados en el estudiante, con SCT incorporado se genera sobrecarga de trabajo en los estudiantes? Al existir esta contradicción con los principios del SCT nos lleva finalmente a pensar: ¿qué ocurre entre la asignación de créditos de un curso y la ejecución de su programa, que genera la percepción de una mayor carga de trabajo no presencial por parte de los estudiantes, versus las horas de trabajo previstas?

A través del siguiente estudio se busca resolver esta interrogante, consultando a los estudiantes sobre su percepción acerca de los factores que aumentan la carga de trabajo no presencial.

Es relevante comentar que esta investigación se desarrolla durante los años 2020-2022, cuando el contexto sanitario obligó a migrar a la Enseñanza Remota de Emergencia, lo cual cambia por completo las características de la enseñanza tradicional. Por este motivo, la investigación se realizará sobre la percepción de carga de trabajo de los estudiantes durante el año académico 2019, previo al inicio de la pandemia por SARS-CoV-2, cuando la docencia era presencial y los/as estudiantes realizaban un trabajo directo con las personas en sus actividades prácticas.

4. Problema de Investigación

4.1. Relevancia del tema

La importancia de investigar sobre “Carga de trabajo Percibida” radica principalmente en sus consecuencias cuando ésta es elevada: problemas en la salud mental y el aprendizaje de los y las estudiantes. Una serie de estudios de estrés académico y ansiedad en estudiantes universitarios, particularmente de carreras del área de salud, identifican la sobrecarga de trabajo y el poco tiempo para realizar sus actividades como factores influyentes en problemas de salud mental (Saldaña Orozco et al., 2017) (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

En estudiantes de la carrera de Enfermería, un meta-análisis del año 2018 mostró una elevada prevalencia de depresión (Tung et al., 2018), lo que es preocupante pues en el futuro ellos estarán a cargo de la gestión del cuidado de personas.

Cuando las actividades académicas demandan una alta carga en los estudiantes, favoreciendo el estrés y ansiedad, probablemente no habrá una disposición positiva de ellos hacia el aprendizaje; siendo este un requisito fundamental para que, según la teoría de Ausubel, el material de aprendizaje sea percibido como significativo por parte de los estudiantes (Castillo Niño, 1992).

Dentro de los Fundamentos de la Enfermería moderna está el ejercicio del Cuidado Humanizado, el cual busca retornar al cuidado centrado en la persona y dejar de percibirla como una “herramienta o cosa” (Espinoza et al., 2015). Si se quiere transmitir esta enseñanza y superar la lamentable “deshumanización” de las relaciones humanas en la atención sanitaria, es importante dar el ejemplo y comenzar con el cuidado de la salud mental de los propios estudiantes, pues los docentes son un modelo para ellos. Estos principios se abordan en las asignaturas disciplinares, las que son impartidas siempre por profesionales de la disciplina: enfermeros y enfermeras. Esta es la principal razón para enfocar la investigación en estas asignaturas.

En relación a la sobrecarga de trabajo, se encontraron pocos estudios destinados a la medición y/o análisis de carga de trabajo académico, por lo que esta investigación sería enriquecedora para ampliar el conocimiento acerca del tema, siendo un punto de partida para poder comprender mejor el fenómeno y fomentar futuras investigaciones que permitan intervenir en los factores influyentes en la disparidad entre carga de trabajo percibida v/s prevista.

A pesar de no haber estudios previos en la Universidad de O'Higgins sobre medición de carga académica, la elevada carga de trabajo está siendo manifestada por los estudiantes a través de múltiples paralizaciones y explicitada en los petitorios hacia las autoridades de la universidad. Actualmente, se está haciendo una medición de carga de trabajo real a través de la plataforma de la universidad (UCampus), donde el estudiantado registra el tiempo que demora en desarrollar algunas actividades no presenciales, lo que puede ser un precedente.

Si el fin último de investigar este tema se centra en controlar la carga de trabajo percibida para ajustarla a la carga prevista, haciéndola coherente con la asignación de créditos, se debe conocer los factores que influyen en esta elevada percepción por parte de los estudiantes. Así mismo, es importante tener en cuenta que es un fenómeno multifactorial y algunos de ellos pueden ser ajenos al entorno académico, por ende, más difícil de ser manejados.

A pesar de que parte de esta investigación es realizada en el contexto de docencia remota de emergencia como consecuencia de la pandemia por Sars-Cov 2, la información recolectada es de la vivencia de docencia presencial de hace 3 años. Esto pues en la carrera de Enfermería, las asignaturas disciplinares son teórico-prácticas y no todas las actividades académicas se pueden realizar a distancia o ser reemplazadas por telesimulación, por lo que el retorno a la presencialidad y prácticas clínicas resulta apremiante.

Si bien muchos elementos de la docencia remota de emergencia se seguirán utilizando en el futuro, para que los estudiantes de enfermería alcancen las competencias declaradas en el perfil de egreso, deben tener actividades

presenciales en laboratorios de simulación y prácticas clínicas una vez superada la pandemia.

Además, al ser una universidad nueva esta investigación es un precedente y fomentará futuros estudios de percepción de carga de trabajo tanto en contexto de docencia remota de emergencia y pandemia como en presencialidad, lo que también permitirá comparar ambos escenarios.

4.2. Definición del Problema

En los inicios de la innovación curricular, en el año 2005 se realizó el Primer Estudio sobre la carga de trabajo académica de los estudiantes de universidades del CRUCH, el cual mostró una variabilidad en los tiempos de dedicación académica y una discordancia con los programas. Esta situación se pretendía mejorar con la implementación del SCT en Chile, pues dentro de sus objetivos se encuentra “considerar el tiempo que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular” (CRUCH, 2007).

Al decir que una asignatura tiene una asignación de “X” créditos, estos créditos se traducen en la cantidad de horas de trabajo que requiere el/la estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje, tanto las horas de trabajo presencial como no presencial. Estas horas están dadas por el programa del curso (asignatura) en concordancia con el currículum de la carrera, y es labor del docente tomar conciencia de la limitación de tiempo impuesta por dichos créditos.

Un docente que planifica la asignatura que tiene a cargo no debiera tener mayores dificultades con la distribución de las horas presenciales, pues a estas se le asigna un horario en la semana, el cual se mantiene constante durante el semestre; esto permite organizar las clases de las diferentes asignaturas de una cohorte y evitar que ocurran coincidencias de horarios. Así, las/os docentes y estudiantes saben la cantidad de horas presenciales a la semana que tendrá el curso a lo largo del semestre.

Pero la carga de trabajo no presencial puede presentar más dificultades. Para la asignación de créditos, no se puede estimar la carga no presencial basándose sólo en las horas de docencia directa y aplicar una constante, pues esta relación presenta gran dispersión entre las diferentes carreras y asignaturas, y también entre los estudiantes dentro de la misma carrera. Por esto, sólo se puede medir de manera aproximada y, en función de esto, se le asigna el número de créditos al curso (Mujica & Prieto, 2007). Entonces, un docente a cargo de una asignatura debe dar cumplimiento a los créditos asignados, estimando cuanta carga no presencial generan las actividades didácticas y evaluativas que planifica.

Problema: los estudiantes de Enfermería de la Universidad de O'Higgins han manifestado, a través de paralizaciones de actividades y sus petitorios, sentirse sobrepasados por la alta demanda de tiempo para cumplir con sus actividades académicas. Asumiendo que la presión que ejerce una elevada carga de trabajo en los estudiantes puede generar dificultades en el logro de la metacognición y problemas en su salud mental, junto con la escasa evidencia en estimación de carga de trabajo, parece necesario explorar los factores que influyen en la elevada percepción de carga de trabajo no presencial por parte de los estudiantes de la carrera, en especial en las asignaturas relacionadas con su quehacer profesional.

Propósito: la identificación de los factores que elevan la percepción de carga de trabajo en los estudiantes de enfermería permitirá, en conjunto con la escuela de Enfermería y el equipo docente, trabajar sobre ellos para disminuir la brecha existente entre dicha percepción y la carga de trabajo prevista en el plan de estudios; ya sea a través de cambios macrocurriculares y/o microcurriculares.

Si en un futuro se logra una mayor coherencia entre la carga prevista y la carga percibida por los estudiantes se evitará la sobrecarga, generando así una mejor experiencia educativa y resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Pregunta de Investigación: ¿Cuál es la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares, cursadas durante el año académico 2019?

4.3. Supuestos de Investigación

Objeto de estudio: percepción de los estudiantes respecto de la carga de trabajo no presencial (carga académica del estudiante, academic workload).

La presente investigación tiene su foco en la carga de trabajo de los estudiantes, específicamente la carga no presencial; pues exige un desafío mayor en su estimación y control por parte de los docentes. Y, se desarrolla desde la perspectiva de los estudiantes; son ellos quienes experimentan la carga de trabajo al cursar las asignaturas (experiencia vivida), motivo por el cual son los *sujetos de estudio*.

Pero, no se busca “medir” la carga de trabajo; no se pretende contar las horas de dedicación no presencial que los estudiantes emplean en sus cursos. Se trabajará con la “carga de trabajo percibida”, pues es esta la que, al estar elevada, genera mayor impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y efectos negativos en su salud mental (García Martín & García-León, 2017).

El abordaje del objeto de estudio se hará desde los factores que elevan la carga de trabajo no presencial de los estudiantes. Para esto, se indagará en la percepción de los estudiantes durante la experiencia vivida: cursar las asignaturas disciplinares con docencia presencial.

Dimensión Contextual

Universidad de O'Higgins

Las regiones del Libertador General Bernardo O'Higgins y de Aysén del General Campos Ibáñez del Campo, eran las únicas de Chile que no contaban con una

universidad estatal en su territorio. Por lo que, a partir de la Ley N° 20.842 del año 2015, se indica la creación de una institución de educación superior en ellas, denominadas Universidad de O'Higgins (UOH) y Universidad de Aisén respectivamente (Ministerio de Educación, 2015).

La UOH comienza a funcionar a partir del año 2017 con el ingreso de las primeras generaciones; actualmente tiene dos campus y cinco escuelas. Desde su inicio y hasta que obtenga la acreditación institucional, será tutelada por la Universidad de Chile, perteneciendo además al CRUCH. La Escuela de Salud, ubicada en el Campus Rancagua, cuenta con las carreras de Medicina, Terapia Ocupacional y Enfermería (Universidad de O'Higgins, 2017b). Sus currículos son innovados, usando el SCT-Chile, estimando una carga académica semestral (18 semanas) de 30 SCT-Chile y un SCT en 30 hrs de trabajo presencial y no presencial (Universidad de O'Higgins, 2017a).

La carrera de Enfermería tiene una duración de 5 años (10 semestres) y sus egresados cuentan con el grado académico de Licenciado/a en Enfermería. Los sujetos de estudio en la presente investigación corresponden a la primera y segunda generación de estudiantes de enfermería, lo que hace que tengan características particulares. Ha existido un acompañamiento bastante directo de parte de la universidad durante su formación, situación favorecida por el número de estudiantes relativamente pequeño (30 y 47 estudiantes en la 1° y 2° generación respectivamente). Hoy en día, la primera generación de la carrera de Enfermería ya egresó y cuentan con su título profesional; y la gran mayoría de ellos se encuentran ejerciendo como profesionales dentro de la región. La segunda generación se encuentra realizando sus prácticas profesionales (internados).

En la Escuela de Salud existe desde el año 2021 una Unidad de apoyo llamada Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA). Esta unidad se encarga de entregar apoyo al cuerpo docente y gestionar los "ayudantes estudiantes", entre otras funciones. Además, se encargan de monitorizar y coordinar de manera transversal por niveles las fechas de las evaluaciones de los cursos, para distribuir dichas actividades a lo largo de las semanas y evitar que estas se concentren en los días.

Docencia remota de emergencia

En el año 2020 comienza la pandemia por SARS-Cov2, lo que generó en educación la necesidad de continuar con la docencia desde la distancia, utilizando las tecnologías disponibles para realizarlo de manera on line. Esto provocó en la docencia en Enfermería un desfase en el logro de las competencias a alcanzar por los estudiantes, pues la práctica clínica y el desarrollo de habilidades técnicas no se pueden abordar de manera remota para el logro de ciertos resultados de aprendizaje. Por este motivo, se coordinaron actividades especiales en la universidad y en los campos clínicos para preparar a los estudiantes a enfrentar su internado.

5. Marco Teórico

Búsqueda bibliográfica

Para la presente investigación se realizó una revisión en las bases de datos de Eric, Scielo, PubMed, Biblioteca Digital U. de Chile, Google Academic. Las palabras claves utilizadas fueron workload, academic workload, mental health, nurse, nurse educations, carga de trabajo, carga académica, sobrecarga académica.

Bajo esta búsqueda, apareció poca bibliografía específica sobre medición de carga académica y, en especial, estudios que buscaran identificar factores determinantes en la percepción de los estudiantes; no así, los efectos de la sobrecarga en los estudiantes, en especial el impacto en la salud mental. Además, la mayoría de la información que resultó relevante es de más de 5 años de antigüedad.

5.1. Marco Conceptual

Proceso de innovación curricular

Uno de los principales hitos en la educación superior en el último siglo es la llamada “Declaración de Bolonia”, acuerdo firmado por los ministros de educación de Europa en el año 1999, el cual dio inicio a la innovación curricular en Europa y que, posteriormente, permitió la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En ella se distinguen 4 ejes principales: formación centrada en el estudiante, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS por su sigla en inglés), estructura de tres ciclos: Bachiller-Magister-Doctorado, y suplemento al título (CRUCH, 2012b).

El establecimiento de dicho sistema ECTS busca promover la movilidad de los estudiantes en Europa mediante la eliminación de obstáculos para la libre circulación. Junto con lo anterior, es objetivo de la Declaración de Bolonia la “promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables” (Bolonia, 1999).

Un año después del inicio de la Declaración de Bolonia, y para responder a ésta, se pone en marcha el proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” (Tuning), cuya principal aspiración es elevar la calidad de la educación superior, con un aprendizaje centrado en el estudiante. Un aspecto importante del proyecto es el desarrollo de los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad, expresados en competencias y resultados de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes. El proyecto no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios, siendo responsable de estos las instituciones de educación superior (Tuning, 2003).

Por el éxito experimentado en Europa, se desarrolló el proyecto Tuning -América Latina (2004-2007), en el que participaron 18 países latinoamericanos, entre ellos Chile. Este busca identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, protegiendo la autonomía universitaria

y la diversidad educacional en América Latina. El proyecto Tuning-América Latina (en adelante Tuning AL) tiene cuatro líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas de las 12 áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos; calidad de los programas (Tuning, 2007).

Ahora, al hablar de “proceso de innovación curricular” se hará referencia a la definición del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (en adelante CRUCH) como el “proceso de planificación, construcción y actualización del plan de estudios de una carrera, a partir del cual se establecen los propósitos formativos, se organiza el itinerario formativo y los resultados de aprendizaje y las competencias a desarrollar, para el logro de un perfil de egreso” (Kri Amar et al., 2013). El fin último de la innovación curricular, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, es avanzar en la calidad de la educación superior.

Y, ¿qué motivó en nuestro país la innovación curricular? A fines de la década del 90 se levantaron una serie de problemas en la educación superior chilena: diseños curriculares con excesiva duración de las carreras y escasa flexibilidad; escasa consideración de estudiantes, egresados y empleadores en el diseño curricular; baja colaboración institucional, tanto nacional como internacional; altas tasas de deserción en los primeros años y bajas tasas de titulación en los tiempos de las carreras y escasa movilidad estudiantil dentro del sistema (Mujica & Prieto, 2007). Lo anterior, sumado al cambio que se estaba viviendo en el resto del mundo, respondiendo a la globalización y la necesidad de inclusión en esta transformación, llevaron a nuestro país a sumarse en este proceso.

En Chile, el primer paso en la innovación curricular fue la “Declaración de Valparaíso”, donde se manifestó el interés en la creación de un sistema de créditos homologables entre las universidades chilenas y el ECTS. Esta determinación se formalizó el año 2006 en una sesión del CRUCH, con la decisión de establecer un Sistema único de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile) para las instituciones miembro de dicho consejo (Kri Amar et al., 2013). Otro ente importante en este proceso de innovación fue el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la

Equidad de la Educación Superior (MECESUP), quien aportó con financiamiento a través de la aprobación de proyectos relacionados a SCT para dicha transformación.

Sistema de Créditos

En Europa, a partir de la Declaración de Bolonia, se creó un sistema común de créditos, el “European Credit Transfer and Accumulation System” (ECTS); en español, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. En él, cada crédito corresponde a un rango de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante (presencial o no presencial) y cada programa universitario anual consta de 60 ECTS, en el contexto de un rango de 1.500 a 1.800 horas anuales (Comisión Europea, 2004).

SCT-Chile

La creación del SCT-Chile, como ya se mencionó anteriormente, fue una etapa importante en la innovación curricular chilena y estuvo liderada por el CRUCH y apoyada por el programa MECESUP. Con esta se busca medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares que componen su plan de estudio (CRUCH, 2007). De esta manera, poder responder al proceso de modernización de la educación, centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante.

Acá toma relevancia el concepto de **carga de trabajo total del estudiante**, el cual corresponde al “tiempo dedicado a cada una de las actividades curriculares que debe realizar el estudiante para el logro de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales o de carrera, ayudantías de cátedra, tareas solicitadas, estudio personal, entre otras” (CRUCH, 2007). Este trabajo total del estudiante sólo puede ser medido por aproximación, ya que se calcula con un promedio de las respuestas de los estudiantes.

En el año 2005 se realiza en Chile un estudio de medición de la carga de trabajo de los estudiantes, cuyos resultados orientaron la determinación del valor de un crédito

académico. Sus objetivos fueron determinar la carga de trabajo efectiva del estudiante y determinar la relación entre la carga de trabajo presencial y no presencial del estudiante. El estudio, realizado durante el segundo semestre del año 2005 en estudiantes de 54 carreras de 25 universidades, evidenció una importante dispersión en la relación entre la carga de trabajo total y la docencia directa (presencial) entre las diferentes carreras, así como una poca relación con el tiempo declarado en los programas de las asignaturas (Mujica & Prieto, 2007).

Con el estudio de Mujica & Prieto (2007) se realizó la transición hacia el Sistema de Créditos Transferibles, donde la Carga de Trabajo total pasó de estar centrada en el cumplimiento de objetivos al logro de competencias. Además, dicha carga de trabajo total se comienza a expresar en créditos.

Este concepto básico, **crédito académico**, es definido como “la unidad de valoración o estimación del volumen de trabajo académico que los estudiantes deben dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje o competencias” (Kri Amar et al., 2013). En este crédito académico se contempla tanto el tiempo en horas de la docencia directa (o presencial) como las horas de trabajo autónomo (o no presencial).

El SCT-Chile se conforma en **3 componentes**: primero, basar el sistema en la carga de trabajo total del estudiante (presencial y no presencial); segundo, considerar el tiempo que dedica el estudiante a su carrera, siendo el de un año académico (a tiempo completo) de 1.440 a 1.900 horas; y tercero, asignar un número de créditos a las diferentes actividades académicas. Con esto, se acordó que, a la carga de trabajo académico anual total de un estudiante, equivalente al rango de 1.440 – 1.900 horas, se le asocia un total de 60 créditos. En función de lo anterior, **un crédito** representa entre 24 y 31 horas de trabajo total de un estudiante.

La implementación del SCT-Chile se oficializó con la publicación de la “Guía Práctica para la Instalación del SCT-Chile” el año 2007, y en ella se fijaron sus principios y objetivos, estos últimos son:

- Considerar el tiempo que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular.
- Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra.
- Favorecer la movilidad estudiantil universitaria.

Para la implementación del SCT-Chile, se realiza la asignación preliminar de créditos. Posteriormente, se debe hacer seguimiento a esta implementación; a nivel microcurricular se aplica a los estudiantes cuestionarios, grupos focales y/o entrevistas a informantes claves, para así evaluar la concordancia de la carga de trabajo y el logro de los resultados de aprendizaje (Kri Amar et al., 2013).

Competencia

Anteriormente, ya se ha mencionado que los currículos innovados están centrados en el logro de competencias por parte de los estudiantes. Por esto mismo, es relevante definir el concepto de “competencia”. Esta vez, no se hará referencia a la primera acepción de esta palabra, la cual proviene de “competir” y se define como una “disputa, contienda o rivalidad entre dos o más personas”.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la segunda acepción de la palabra “competencia”, la cual será utilizada en esta investigación, proviene del término “competente”. Su significado corresponde a “incumbencia”; y en segundo lugar, como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, 2019).

En función de lo anterior, el CRUCH define competencia como “conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducido durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias, que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante” (CRUCH, 2012a).

Asignatura disciplinar

En la presente investigación, se definirá “asignatura disciplinar” como los cursos que tienen directa relación con el área disciplinar de Enfermería y que dentro de sus actividades didácticas se encuentra la práctica clínica.

Percepción

Para comprender mejor este concepto, se revisaron las acepciones de las palabras “percepción” y “percibir” (Real Academia Española, 2019).

Percepción: (del latín *perceptio -onis*) 1.- Afecto y efecto de percibir. 2.- Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. 3.- Conocimiento, idea.

Percibir: (del latín *percipere*) 2.- Captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas.

En relación a la percepción de una carga de trabajo elevada o pesada, esta se manifiesta en un *sentimiento de presión o estrés* (Kember, 2004).

Carga de Trabajo

El concepto de “Carga de Trabajo” (workload en inglés) o “Carga Académica” (también “carga de trabajo académico”) ya fue definido anteriormente en este trabajo. Sólo se pretende recordar que se expresa en créditos (o su equivalente en horas) y está integrada por la carga presencial y la no presencial. Según Kri, la definición de estos conceptos (Kri Amar et al., 2013) es la siguiente:

- **Horas (o carga) de docencia directa o presencial:** número de horas de interacción directa entre el docente y los estudiantes, en un ambiente de aprendizaje, en un determinado número de semanas al año, semestre o trimestre. Entre las que se encuentran: clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas

profesionales, ayudantías y cualquier actividad que requiera la presencia física o virtual del estudiante con el profesor.

- **Horas (o carga) de trabajo autónomo o no presencial:** tiempo que dedica el estudiante (adicional al de docencia directa) para lograr los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas de una determinada asignatura, en este tiempo se cuentan todas las actividades de: estudio, lectura de bibliografía, preparación de clases, seminarios o prácticas, revisión de apuntes; recopilación y selección de información, revisión y estudio de dicho material; redacción de trabajos, proyectos o disertaciones; realización de trabajos prácticos individuales y grupales, entre otros.

Dentro de la carga de trabajo no presencial surgen tres conceptos (García Martín & García-León, 2017):

Carga de trabajo prevista: se emplea en el diseño de los planes de estudio y se refiere al número de créditos (o equivalente en horas) para cada actividad desglosada de la planificación didáctica. Es decir, el tiempo que el docente estima que los estudiantes demorarán en dedicar a cada actividad, para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos. Este cálculo se hace en base al “estudiante promedio”.

Carga de trabajo real: es el tiempo que el estudiante declara emplear para superar una asignatura o realizar una actividad educativa o evaluativa. Como este valor tiene una gran variabilidad entre los estudiantes, se usa un valor medio (no los individuales de cada estudiante). Este valor medio, en teoría, debería coincidir con la carga de trabajo prevista.

Carga de trabajo percibida: no se mide en horas, como los conceptos anteriores, sino en variables cualitativas. Esta no depende de las horas de trabajo real del estudiante, como del entorno, la motivación y el interés que produce la asignatura en el estudiante.

La medición de carga de trabajo real es dificultosa (García Martín & García-León, 2017). Por una parte, resulta ser bastante laboriosa y requiere de tiempo tanto de

los estudiantes como de quienes recolectan dicha información. Por otro lado, en ocasiones se pone en duda la fiabilidad de algunos datos entregados por los estudiantes (García Martín & García-León, 2017)(Chambers, 1992). No existe mucha experiencia en la medición de la carga real, sobre todo en nuestro país; pero la mayoría de los estudios internacionales coinciden que existe una discordancia con la carga prevista.

Influencias de la carga de trabajo

Influencia sobre la Salud Mental

Según la OMS, “la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de afecciones y enfermedades” (OMS, 2018). Lamentable, los problemas de Salud Mental hoy en día son muy prevalentes, tanto en nuestro país como en el mundo, siendo en Chile la principal fuente de carga de enfermedad. El Estudio de Epidemiología Psiquiátrica de Vicente y cols. mostró que un 31,5% de la población mayor de 15 años ha tenido algún trastorno de salud mental a lo largo de su vida (Ministerio de Salud de Chile, 2017).

Dos estudios sobre estrés académico realizados en estudiantes de carreras de la salud en Chile, concluyen que existe un elevado nivel de estrés, y que sus principales causas son la sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con obligaciones académicas y realización de evaluaciones (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015)(Castillo Pimienta et al., 2016).

Influencia sobre el aprendizaje

La carga de trabajo académica elevada en los estudiantes (real o percibida) genera efectos negativos en la calidad de su aprendizaje, idea que es apoyada por una serie de autores (García Martín & García-León, 2017). Además, esta sobrecarga está fuertemente relacionada con la deserción estudiantil (Chambers, 1992).

La forma natural de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes es el de un aprendizaje profundo, desarrollando un pensamiento crítico. Pero este enfoque se

puede ver afectado por las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, donde la carga de trabajo percibida como excesiva induce al aprendizaje superficial (Kember, 2004), de memorización y repetición.

Giles identifica que el desarrollo de la metacognición se ve dificultado cuando los estudiantes perciben una elevada carga de trabajo, interfiriendo en la calidad del aprendizaje (Giles, 2009).

En la literatura se pueden encontrar varios autores que afirman que el aprendizaje y comportamiento académico del estudiante está influenciado por la carga de trabajo percibida, y no por la real (García Martín & García-León, 2017). Por esto resulta relevante medirla y considerar sus factores.

5.2. Marco Referencial

Un estudio realizado en la Universidad de Castilla la Mancha evaluó la diferencia entre la carga de trabajo no presencial prevista por el docente y la carga de trabajo real de los estudiantes, información recolectada a través de un cronograma de auto registro; llegando a la conclusión que la carga prevista por el docente es mayor. Pero, en este estudio se excluyeron las horas destinadas a estudio y preparación de pruebas (Cañas & García, 2012) centrándose solo en el resto de actividades obligatorias y evaluadas. Si bien acá se asume que, al tener más tiempo real que el previsto, el estudiante tendría más tiempo para estudio y preparación de pruebas, no se puede subestimar la carga que esta actividad genera en el estudiante.

En el año académico 2013-2014, en la Universidad Politécnica de Cartagena (España), se efectuaron dos pruebas piloto en paralelo de mediciones de carga de trabajo, basada en datos aportados por los estudiantes, para posteriormente comparar sus resultados y analizar la viabilidad de su aplicación en el futuro (García Martín & García-León, 2017). En una de ellas se midió la carga de trabajo real a través de una bitácora; esta mostró varios inconvenientes, como laboriosa recogida de información, gran diferencia en los resultados registrados por los estudiantes en las bitácoras (hasta 1:20 hrs) y dudas en su fiabilidad. En la segunda, se midió la

carga percibida a través de una escala Likert; esta otra medición demostró datos consistentes y válidos, así una mejor viabilidad en su aplicación y obtención de resultados por parte de los estudiantes.

Como el indicador clave en la carga de trabajo académico es el factor “tiempo”, ya sea medido en horas o la percepción de este, resulta interesante observar como la administración del tiempo por parte de los estudiantes influye en su experiencia de aprendizaje. Sobre este punto, existe poca evidencia disponible.

Un estudio realizado en Irán con método teoría fundamentada muestra como los estudiantes de Enfermería gestionan su tiempo para reducir el estrés y aumentar su satisfacción (Mirzaei et al., 2012). Por una parte, en el estudio se describe cómo la carrera de enfermería no era la primera opción en los estudiantes iraníes al momento de ingresar a la universidad; y el primer paso que deben dar es aceptarla para encontrar una motivación académica y seguir avanzando en sus estudios.

Dentro de los resultados del estudio de Mirzaei et al., se encontró que todos los estudiantes entrevistados referían una alta carga de trabajo académico. Respecto a la gestión del tiempo, el objetivo principal de esta fue “reducir el estrés y ganar satisfacción”. Para lograrlo, los estudiantes realizaron una “gestión de tiempo unidireccional”, en la cual disminuyeron el tiempo destinado a otras tareas (entretenimiento, sueño, relajación, entre otras) para centrarse en sus obligaciones académicas.

Si pensamos en el foco que genera la sobrecarga de trabajo de los estudiantes, los resultados de la investigación de Krzin et al. (2007) nos muestran la percepción de los diferentes actores. El estudio tuvo entre sus objetivos medir la carga de trabajo real de los estudiantes y examinar la responsabilidad por la carga de trabajo de ellos. Desde los estudiantes, la percepción de responsabilidad en su carga de trabajo va aumentando con la edad y el nivel de estudios; pero los estudiantes más jóvenes y sin responsabilidades laborales, en promedio no se sienten muy responsables de su tiempo y estudio, pero si reconocen al docente como el principal responsable, junto con el estamento directivo (en menor grado). Los docentes son

concientes de la propia responsabilidad de generar una carga de trabajo adecuada, pero también identifican la responsabilidad de los estudiantes.

Tal como se mencionó anteriormente, la medición de carga de trabajo real termina siendo poco objetiva, difícil de medir y con una gran variabilidad (García Martín & García-León, 2017) (Mujica & Prieto, 2007) (Kržin Stepišnik et al., 2007). Y como la carga de trabajo percibida ha demostrado un mayor valor en relación a sus efectos sobre la calidad del aprendizaje, es que en esta investigación se busca referentes respecto a la percepción de carga de trabajo académico por parte de los estudiantes y, específicamente, los factores que influyen en ella, ya sea académicos como externos.

Una investigación de tipo cuantitativo no experimental midió la percepción de carga de trabajo en estudiantes de psicología, a través de la escala NATA-TLX, para evaluar la existencia de cambios en dicha percepción por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La escala evalúa las dimensiones demanda mental, demanda física, demanda temporal, rendimiento y frustración/insatisfacción; las cuales se aplicaron a las actividades de: asistencia a clases teóricas, asistencia a clases prácticas, realización de trabajos en grupo fuera del aula, búsqueda de material, estudio y trabajo personal, entre otras. Se evidenció un aumento en la carga relacionada con trabajos en grupo fuera del aula, asistencia a clases prácticas y un aumento en la carga total percibida (López-Núñez et al., 2019).

En el año 2004 se publica un estudio cualitativo realizado por Kember en Hong Kong. En él se interpretó la carga de trabajo de los estudiantes y se buscaron factores que determinan esta percepción de los estudiantes. Para la recolección de información se le utilizó un diario por 7 días, donde los estudiantes debían registrar sus actividades y utilizar una escala tipo Likert para medir percepción de carga de trabajo; posteriormente, se seleccionó una submuestra de 5 casos a quienes se les realizó una entrevista en profundidad. Los factores identificados fueron el contenido, la dificultad, el tipo de evaluación, las relaciones profesores/estudiantes y estudiantes/estudiantes.

Dentro de las conclusiones, se identificó que la carga de trabajo no tiene una relación directa con el tiempo de dedicación, pero influye en la percepción. Además, como se mencionó anteriormente, se encontró una relación entre la carga de trabajo y enfoques superficiales de aprendizaje (Kember, 2004). A partir de estos resultados, Kember realizó un estudio cuantitativo en el que confirmó su hipótesis de que “la atención al entorno de enseñanza y aprendizaje puede estimular a los estudiantes a trabajar duro sin sentirse demasiado estresados” (Kember & Leung, 2006).

6. Objetivos

6.1. Objetivo General

Indagar la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares del año 2019.

6.2. Objetivos Específicos

- 6.2.1. Identificar la percepción de carga de trabajo no presencial de los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins, en las asignaturas disciplinares del año 2019.
- 6.2.2. Reconocer las actividades didácticas de las asignaturas disciplinares que demandan mayor dedicación y tiempo a los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins, durante el año 2019.
- 6.2.3. Interpretar los factores que, a juicio de los estudiantes, elevan la carga de trabajo no presencial percibida en las asignaturas disciplinares de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins, durante el año 2019.

7. Diseño Metodológico

7.1. Tipo de estudio

Para responder a la pregunta de investigación, se utilizó un estudio Cualitativo con enfoque Fenomenológico Empírico (descriptivo); el abordaje se hizo desde el paradigma Constructivista, a través del cual se puede captar el fenómeno de manera holística.

Desde el paradigma constructivista, el aspecto ontológico permite reconocer la naturaleza de la realidad de una manera relativista. Aquí, la realidad no es única y generalizable, sino realidades provenientes de construcciones mentales múltiples, basada en la experiencia de individuos pertenecientes a grupos, de naturaleza local y específica. “*Las realidades son entidades construidas*” (I. S. Lincoln, 1997).

Lincoln (1997) plantea tres conceptos para abordar este paradigma: ontológico (recientemente descrito), epistemológico y metodológico. Según los filósofos griegos, *episteme* corresponde al conocimiento fundamentado, a diferencia de la *doxa* que es el mero parecer u opinión. Este conocimiento organizado y con fundamento proviene de la interacción entre el investigador y los sujetos. Y el método, son los medios para gestar y generar el conocimiento (Morales, 2011), en el cual se profundizará más adelante.

El enfoque Fenomenológico, desarrollado inicialmente por Husserl y Heidegger, y llevado a la investigación en educación por Max Van Manen, permite el análisis de aspectos más complejos, relacionado con la vivencia de los sujetos, más allá de lo cuantificable, abrazando la subjetividad. Este se centra en la esencia de la experiencia humana vivida para lograr la comprensión profunda de esta (Fuster, 2019). La Fenomenología descrita por Husserl plantea investigar “*aquello que se manifiesta en la conciencia tal cual es*”; es “*abrir la puerta a aquello que, naciendo de lo sensible, es problematizado en la conciencia*” (Pérez et al., 2019). Según describe Fuster (2019), el primer principio de Husserl para acercarse a la subjetividad es la *epoché* o puesta entre paréntesis del supuesto de la actitud natural.

Esto corresponde a suspender los propios juicios, eliminar todo lo que nos limita percibir las cosas mismas.

El fin de esta investigación, como ya se mencionó anteriormente, no es generalizar los hallazgos de este grupo o población, sino contextualizarlos y comprender el fenómeno desde la experiencia que vivieron los sujetos (Van Manen, 2017). Y, ¿por qué estudiar sobre un fenómeno ocurrido hace 3 años? La Fenomenología se interesa por lo que está presente en la conciencia de las personas; para acceder a ella, los individuos realizan una reflexión fenomenológica sobre la experiencia vivida. *“La reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido”* (Van Manen, 2003).

En la presente investigación, a través del enfoque Fenomenológico, se indaga en los factores que elevan la “carga de trabajo no presencial” desde la *percepción* de los sujetos de estudio, basado en la experiencia que vivieron al cursar las asignaturas disciplinares de manera presencial en la ciudad de Rancagua, el año académico 2019, antes de que comenzara la docencia remota de emergencia. De esta forma, se busca estudiar el significado esencial de la experiencia vivida para darle sentido e importancia pedagógica de esta vivencia (Ayala, 2008).

7.2. Método de investigación

Desde la perspectiva de Van Manen, las actividades o métodos de investigación en fenomenología son de naturaleza empírica y/o reflexiva. Los empíricos van orientados a la recolección de información de la experiencia vivida con un objetivo descriptivo (Ayala, 2008); los métodos que propone Van Manen son la descripción de experiencias, la entrevista conversacional y la observación de cerca (Fuster, 2019). En esta investigación se utilizó la entrevista conversacional como método investigativo.

7.3. Diseño muestral

Los individuos participantes de esta investigación corresponden a los *sujetos de estudio*: Estudiantes de la carrera de enfermería de la Universidad de O'Higgins.

7.3.1. Criterios de inclusión:

- Estudiantes que hayan cursado asignaturas disciplinares durante el año 2019.
- Estudiantes que hayan respondido y firmado el consentimiento informado.

7.3.2. Criterios de exclusión:

- Estudiantes que hayan cursado el primer año de la carrera durante el 2019

Bajo el paradigma Constructivista el tamaño muestral inicial es propositivo, lo importante es abordar el fenómeno de estudio para responder la pregunta de investigación. La muestra es no probabilística, pues no se busca generalizar los resultados; para esto, el muestreo es intencionado y no requiere de aleatorización en la selección de la muestra, ni enmascaramiento, ni ciegos. Los ciegos son utilizados en investigaciones convencionales (paradigma positivista), en el cual se requiere “engañar” u ocultar información a los individuos para poder mantener la objetividad, tan necesaria en una investigación positivista rigurosa.

A diferencia de las investigaciones tradicionales, bajo el paradigma constructivista el investigador debe tomar una postura reveladora y no engañosa, pues las creencias y valores de los individuos, así como la ética, son esenciales para la obtención de resultados. Contrariamente a la visión del paradigma positivista, el “engaño” se considera una falta a la ética. Como dice Lincoln (1997), “el engaño simplemente no ocurre porque estratégicamente está contraindicado por el paradigma”.

El tipo de muestra es “de caso tipo”, de esta manera poder analizar y conocer en profundidad la experiencia vivida de este grupo de personas (estudiantes) (Hernández Sampieri et al., 2014).

La convocatoria de los sujetos se realizó a través de una invitación voluntaria a participar, enviada por correo electrónico a través de la plataforma Ucampus de la

UOH. Esta se dirigió a estudiantes de 5° año de enfermería, que en el año 2019 se encontraban cursando 2° año; y a la primera generación de egresados de Enfermería, quienes en dicho año estaban cursando 3° año de la carrera. A los voluntarios que respondieron, se les contactó nuevamente por correo electrónico para concertar la entrevista y se les envió el consentimiento informado, el cual fue devuelto completo y firmado.

7.4. Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos utilizada en esta investigación corresponde a una entrevista semi estructurada de preguntas abiertas, para la cual se creó el instrumento “Guion entrevista semi estructurada”. La creación del instrumento se basó en abordar, a través de la entrevista guiada, el objeto de estudio para llegar a este tal como lo perciben los participantes. El instrumento, además, se centra en el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación.

El modo de validación empleado para el instrumento de recolección de datos es la “Validación por juicio de Expertos”. Para la selección de los expertos, se reclutó a 4 profesionales del área de la salud con experiencia en investigación cualitativa en educación (uno de ellos en investigación fenomenológica), con grado de magíster o doctorado, que estuvieran dispuesto a participar de manera voluntaria como validadores.

El método utilizado para la recolección de la información en la validación fue “individual” (Robles Garrote & Rojas, 2015), en el cual se obtiene la percepción de cada uno de los expertos, sin que ellos estén en contacto o hagan un consenso. Para reunir la información que cada experto entregó, se envió una pauta donde cada uno de ellos valoraba la existencia o no de pertinencia, claridad y relevancia de cada pregunta del guion preliminar de la entrevista (instrumento), junto con entregar sus sugerencias (Anexo 6).

Se revisó y contrastó la información enviada por los expertos, con la cual se ajustó el instrumento de recolección de datos para que fuera pertinente y claro. Dentro de

la validación, se ejecutó un pilotaje aplicando la entrevista en estudiantes de la Universidad de O'Higgins de la carrera de Terapia Ocupacional. Esto permitió que la investigadora se familiarizara con la aplicación del instrumento, la técnica de recolección de datos y realizar mejoras en estos, resultando el documento "Instrumento: Guion entrevista semi estructurada", que se adjunta como Anexo 4.

Utilizando el instrumento antes descrito, se realizó por parte de la investigadora principal la recolección de los datos. Se concretaron un total de 7 entrevistas, cada una fue llevada a cabo de manera on line utilizando la plataforma Zoom, que fueron grabadas en archivo de video y audio.

7.5. Validez y Confiabilidad

Para evaluar la rigurosidad de la presente investigación, se utilizaron criterios de confiabilidad y autenticidad, enfocados al paradigma constructivista (Y. Lincoln & Guba, 1986). Según estos autores, los criterios de confiabilidad son un paralelo a los criterios de rigor del paradigma positivista y se centran en el aspecto metodológico. Basado en estos criterios de confiabilidad planteados por Lincoln y Guba (1986), en la presente investigación se tuvieron las siguientes consideraciones:

- Triangulación de datos, mediante la obtención de estos desde los diferentes sujetos; además, estos se fueron contrastando durante el análisis de los datos de manera sistemática.
- Debriefing entre pares, considerando los aportes de otros profesionales con experiencia en investigación cualitativa.
- Análisis de casos negativos durante la recolección, almacenamiento y análisis de los datos, hasta que no se encontraron instancias perjudiciales para la generación del conocimiento.
- Auditoría externa, realizado a lo largo de la investigación por parte de la directora de tesis.

8. Consideraciones Éticas

El presente proyecto de investigación, junto con el documento de “consentimiento informado”, fue presentado ante el Comité de Ética de la Universidad de O’Higgins, siendo aprobado para su realización en estudiantes de la carrera de Enfermería de dicha Universidad (Anexo 3).

A los participantes del estudio se les entregó el documento de “consentimiento informado” de manera digital. En él se explica y detalla en qué consiste su participación, la forma en que se realiza la recolección de la información y los resguardos de privacidad e implicancias éticas que se mantienen durante la investigación. Este debió ser leído y firmado de manera voluntaria para aceptar su participación y la grabación en video de las entrevistas. El documento de “consentimiento informado” se presenta en el Anexo 5.

Los aspectos éticos que se consideran en la investigación son:

- Información clara y precisa por escrito a los participantes, a través del consentimiento informado.
- Participación de carácter voluntario, en personas competentes y autovalentes, quienes se puede retirar del estudio en cualquier momento.
- Se mantiene el resguardo de la confidencialidad de los individuos participantes, asignándoles un número para poder identificarlos. Los datos de la investigación se mantienen en el computador personal de la investigadora principal, al cual sólo tiene acceso ella. Las grabaciones de los videos se guardan en un drive, al cual tiene acceso sólo la investigadora y un colaborador (transcriptor).
- Beneficios: no existen beneficios económicos para los participantes.
- Los participantes pueden tener acceso a la información que han entregado a la investigación, siempre y cuando se mantenga el resguardo de los datos de ésta.
- No existen costos ni riesgos para los participantes.
- No hay compensación económica para los participantes.

Conflicto de intereses: se declara que no existen conflictos de intereses en la presente investigación.

9. Resultados

9.1. Procesamiento y Análisis de Datos

El procesamiento se inició con la transcripción de la información obtenida de las grabaciones de las entrevistas, la que fue llevada a cabo por un asistente con experiencia en esta actividad, quien traspasó los datos de cada entrevista a un archivo Word.

Para el procesamiento y análisis de los datos cualitativos se utilizó el Método comparativo constante, sustentado por Glaser y Strauss (1967) para la generación de teoría fundamentada (Terán, 2011). Este método es un proceso no lineal e iterativo, en el cual los hallazgos van surgiendo fundamentados en los datos con el objetivo de generar categorías (Hernández Sampieri et al., 2014).

Dada la naturaleza empírica del enfoque metodológico de esta investigación, el análisis se hizo principalmente descriptivo, con una interpretación incipiente, pero resguardando la epojé para darle protagonismo a la experiencia vivida por los sujetos. Por lo anterior, no se utilizaron pre categorías, sino que los datos fueron considerados como categorías emergentes. Además, el método comparativo constante se utilizó solo como tal: un método de análisis; pues, no se busca generar nuevas teorías sino encontrar la esencia del fenómeno estudiado.

Se comenzó con la “Entrevista 1” en una copia del documento transcrito original, realizándose una lectura detallada para identificar unidades de significado (US), que son fragmentos de la entrevista. A las US se le asignó un código y cada US se analizó según su naturaleza y significado; según esto se le asoció en una subcategoría, las cuales también tienen un código. Para este proceso, se creó una “matriz de categorías” en documento Excel, donde se fue pegando cada US en la subcategoría identificada.

A medida que fueron surgiendo las US se fueron comparando entre sí según sus características para continuar su agrupación en alguna subcategoría ya existente o considerar la aparición de subcategorías emergentes, lo que se describe como

“comparación constante”. De esta manera se fue desarrollando la codificación abierta de los datos cualitativos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para la codificación de US, se utilizó el nombre de la entrevista (E1=entrevista 1), la US identificándola con un número correlativo en cada entrevista (US1, US2, etc.) y en número de página del documento de la entrevista (P=página). Con esto se crearon códigos únicos que permiten, si es necesario, volver al documento original para contextualizar o modificar la US. De esta manera, por ejemplo, la cuarta unidad de significado de la entrevista 1, ubicada en la página 3 quedaría codificada de la siguiente manera: E1US4P3.

De la codificación de la primera entrevista se obtuvieron 120 US. Una vez concluido el trabajo con la entrevista 1, se realizó una descripción de cada subcategoría para representar el significado del grupo de US que contiene. Luego, se revisaron las subcategorías para buscar relación o posible asociación entre ellas. Este proceso, codificación en segundo plano (Hernández Sampieri et al., 2014), también se fue realizando de manera constante para ir ajustando la matriz de categorías.

Se continuó este mismo trabajo con las entrevistas 2, 3, 4, 5 y 6, momento en el que se reconoció la saturación de categorías: “cuando los datos se vuelven repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirman lo que se ha fundamentado” (Hernández Sampieri et al., 2014:465). A pesar de esto, se analizó la entrevista 7, confirmándose que no hay surgimiento de subcategorías emergentes.

Luego de completar la codificación, se repitió el análisis de las subcategorías en busca de vínculos para su agrupación en categorías y se realizó una descripción de cada una de ellas también. De este análisis, se obtuvieron 26 subcategorías que se agruparon en 7 categorías. Con esta información, se crea la tabla que se presenta a continuación:

Tabla de resultados:

Categorías	Definición	N°	Subcategorías	Definición	N° US
1. Percepción de carga de trabajo no presencial durante el año 2019	Existe variabilidad en la percepción de carga de trabajo no presencial durante el año 2019, tanto entre los/as estudiantes como entre las asignaturas.	1	Percepción de carga de trabajo no presencial elevada (PCE)	Estudiantes perciben una carga de trabajo no presencial elevada durante el año académico 2019	8
		2	Percepción de carga de trabajo no presencial adecuada (PCA)	Los/as estudiantes describen la carga de trabajo no presencial como adecuada o bien distribuida durante el año académico 2019	17
		3	Comparación entre tipos de cargas de trabajo (CTC)	Comparación de la carga de trabajo presencia, no presencial estimada y real	19
		4	Carga de trabajo declarada en programa de curso (CTD)	Conocimiento que tienen los/as estudiantes respecto a la carga de trabajo declarada en el programa de curso	18
		5	Carga de trabajo entre asignaturas (CTA)	Comparación de la carga de trabajo entre asignaturas	22
		6	Momentos de aumento de carga de trabajo (ACT)	Momentos o instancias en el año en que los/as estudiantes perciben mayor carga de trabajo	18
2. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en la percepción de carga de trabajo no presencial	1	Aprendizaje (A)	Proceso de aprendizaje y su influencia en la percepción de carga de trabajo	10
		2	Metodologías de estudio (ME)	Identificación de diferentes metodologías de estudio	8
		3	Rol docente (RD)	Importancia del rol del docente en su aprendizaje	6
		4	Entrega de contenidos (EC)	Reconocimiento de diferentes formas de entrega de contenidos y su influencia en el aprendizaje	9
		5	Planificación y orden de una asignatura (POA)	Relevancia de la planificación y orden de una asignatura en la percepción de carga de trabajo	15

3. Práctica Clínica	Desarrollo de prácticas clínicas y su influencia en la percepción de carga de trabajo no presencial	1	Práctica clínica y elevación de carga de trabajo (PE)	Identificación de la práctica clínica como un factor que eleva la percepción de carga de trabajo	28
		2	Práctica clínica y reducción de carga de trabajo (PR)	Identificación de la práctica clínica como un factor que reduce la percepción de carga de trabajo	3
		3	Relación con docentes de campos clínicos (RD)	Relación estudiante/docente clínico tensa y sus influencias en los/as estudiantes	31
4. Evaluaciones	Factores relacionados con evaluaciones generan un aumento de la percepción de carga de trabajo	1	Instancia de evaluación y aprobación de cursos (EA)	Aumento de estrés generado por las instancias de evaluación y obtener resultados para aprobar los cursos	19
		2	Calendarización de evaluaciones (CE)	Concentración de evaluaciones en tiempos muy acotados y su relación con el aumento de percepción de carga de trabajo	19
		3	Trabajo grupal autónomo (TG)	Dificultades asociadas al desarrollo de trabajos grupales evaluados	38
5. Entorno Universitario	Factores asociados al entorno universitario, pero no directamente con aspectos académicos, que generan aumento de la percepción de carga de trabajo.	1	Infraestructura de la universidad (IU)	Dificultades relacionadas con aspectos estructurales de la universidad	17
		2	Paralizaciones estudiantiles (PE)	Paralizaciones estudiantiles y la elevación de la percepción de carga de trabajo	2
6. Obligaciones extra académicas	Grado de participación de estudiantes en responsabilidades no académicas y su influencia en la percepción de carga de trabajo	1	Trabajo remunerado (TR)	Participación de los estudiantes en actividades laborales remuneradas	9
		2	Trabajo no remunerado (TNR)	Participación de los estudiantes de responsabilidades familiares o domésticas	8
		3	Obligaciones extra académicas y carga de trabajo (OCT)	No tener obligaciones extra académicas disminuye la percepción de carga de trabajo	5

7. Factores personales	Características individuales y/o factores personales de las/los estudiantes que influyen en la percepción de carga de trabajo	1	Gestión del tiempo (GT)	Organización del tiempo permite optimizarlo y reducir la carga de trabajo	18
		2	Dificultades personales (DP)	Problemas familiares y otras dificultades particulares elevan la percepción de carga de trabajo	10
		3	Tiempo libre (TL)	Disponibilidad de tiempo para descanso y recreación, y su efecto en el estrés	24
		4	Distancia-tiempo desplazamiento (TD)	Largos periodos de tiempo utilizado en desplazamiento hacia la universidad aumentan la percepción de carga de trabajo no presencial	13

9.2. Resultados

Con la información obtenida de las US, la reducción de la información relevante, el proceso sistemático, comparación constante y la posterior generación de subcategorías y categorías, se procedió a describir cada una de ellas, considerando US representativas:

Categoría 1: Percepción de carga de trabajo no presencial durante el año 2019.

1. Percepción de carga de trabajo no presencial elevada (PCE)

Los estudiantes perciben una carga de trabajo no presencial elevada durante el año académico 2019. Además, la relacionan con cursar prácticas clínicas y la incorporación de lenguaje técnico.

Los detalles de la vivencia de hace 3 años no lo recuerdan con claridad, pero si recuerdan los aspectos relevantes de ese momento.

2. Percepción de carga de trabajo no presencial adecuada (PCA)

Los estudiantes describen la carga académica no presencial como adecuada o bien distribuida durante el año académico 2019, acorde a lo planificado en las asignaturas. Ellos relacionan la sobrecarga de trabajo con la percepción de estrés:

E2US55P10 “Nunca me estrese tampoco. Que yo recuerde, nunca estuve así”.

Además, para determinar su percepción de carga se basan en el contexto vivido y lo comparan con otros: pandemia, paralizaciones por manifestaciones (estallido social), niveles más avanzados en la carrera. Por lo que, al comparar la vivencia del 2019 con lo vivido posterior a este, consideran que no tuvieron una sobrecarga de trabajo.

E1US77P15 “Es que la encuentro adecuada ahora. Ahora, que yo ya pasé pandemia 2020 y 21, yo encuentro que tercero para mí no era complicado”.

3. Comparación entre tipos de cargas de trabajo (CTC)

Relacionan la carga de trabajo presencial de manera directa con su asistencia física a la universidad y consideran que los horarios estipulados se cumplen. Pero el tiempo fuera de la universidad lo relacionan con tiempo libre y deben distribuirlo entre todas sus obligaciones, esto les genera sensación de carga extra pues perciben que las actividades académicas les consume este tiempo, debiendo usar las horas del fin de semana.

Reconocen, además, que la carga no presencial real es superior a la estimada y que varía entre los estudiantes pues reconocen que cada uno cuenta con diferentes cualidades.

E3US14P4 “lo que está puesto en los programas como tiempo estipulado, no va necesariamente a cómo lo que uno tarda como estudiante, ya que finalmente todos somos distintos, todos tenemos capacidades distintas, cualidades distintas”.

4. Carga de trabajo declarada en programa de curso (CTD)

Los estudiantes reconocen que la carga académica, presencial y no presencial, está declarada en el programa de asignatura y este es compartido con ellos al inicio de cada curso. Manifiestan revisarla, pero algunos no entienden lo que significa la carga de trabajo no presencial, no saben cómo aplicarla ni cuál es su utilidad; sólo ven un número, el cual olvidan rápidamente. En general, van organizando su tiempo fuera de la universidad según los requerimientos académicos del día a día. Algo que si describen varios estudiantes, es que el tiempo no presencial que utilizan en sus actividades es superior a lo declarado en el programa.

E6US31P6 “la verdad que el tiempo extraacadémico no, no lo veía. No me servía, no me servía como, como para guiarme en cuánto iba a gastar, si siempre gastaba más”.

5. Carga de trabajo entre asignaturas (CTA)

Identifican una diferencia de carga de trabajo entre las asignaturas y reconocen la complejidad del contenido y la importancia que ellos le asignaban como factores determinantes. Además, una mayor cantidad de asignaturas les genera mayor carga de trabajo no presencial, asociado a mayor tiempo de estudio.

Respecto a las asignaturas disciplinares, identifican que la carga de trabajo no presencial, en general, estaba bien distribuida. Estas asignaturas, por tener mayor cantidad de créditos, práctica clínica asociada y estar enfocada directamente en la carrera, reconocen que requieren mayor dedicación. Sin embargo, en el transcurso del semestre algunos estudiantes se dieron cuenta que esto es muy variable y que deben invertir tiempo en todas las asignaturas. Además, describen que cuando un curso les gusta y motiva, estudian felices y no les produce sobrecarga.

E2US20P4 “salud mental no me dio ninguna frustración porque me gustó harto la salud mental a mí, me gustó mucho el ramo, así que yo estaba feliz estudiándolo”.

6. Momentos de aumento de carga de trabajo (ACT)

Al preguntar por los momentos en que aumenta la carga de trabajo, los estudiantes hacen la diferencia entre los años de estudio, identificando el primer año de la carrera como más pesado, pues deben acostumbrarse a la vida universitaria. Respecto al año 2019 en segundo año, les pareció el primer semestre con menor carga, pues lo comparan con primer año.

Al hacer el análisis por semestre, identifican dos momentos en que la carga se hace más pesada: en la mitad y al final del semestre. Describen que el semestre comienza suave, adaptándose a la asignatura y tienen tiempo para preparar la primera evaluación. Pero en la mitad, asociado a una segunda evaluación, y en especial a final del semestre y periodo de exámenes, la carga de trabajo aumenta mucho. En esos dos momentos se concentra la mayoría de las evaluaciones.

Junto con lo anterior, algunos estudiantes relacionan el periodo previo al inicio de las prácticas clínicas como de mayor carga, pues deben prepararse para ella.

E2US84P15 “Pero después hay un cambio, porque la segunda o tercera prueba es un tiempo más acotado y hay que ponerle más empeño, por así decirlo, así que siempre es al final cuando cuesta más y cuando esta carga aumenta”.

Categoría 2: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

1. Aprendizaje (A)

Respecto al aprendizaje, los estudiantes lo valoran ya que les da más seguridad en su desempeño.

E3US31P7 “Es que, al final, cuando uno estudia, se siente seguro”.

Cuando se producen vacíos de conocimiento o de integración de los mismos, la percepción de carga aumenta pues deben dedicarle más tiempo al estudio. Por otro lado, reconocen que un entorno hostil no facilita este proceso.

E4US77P20 “Eh, y la idea tampoco era aprender en un ambiente hostil porque uno no aprende. Yo creo que ahí uno no, no aprende en un ambiente que no está cómodo”.

Además, reconocen que hay diferentes habilidades entre sus compañeros y cada uno tiene diferentes formas de aprender, por lo que a algunos les toma más tiempo que a otros este proceso.

E6US35P7 “igual todos tenemos una forma de aprender... de demorarnos en trabajos, muy distinta. Entonces, no es como una crítica, sino es algo, más bien, personal”.

2. Metodologías de estudio (ME)

Ellos reconocen su forma de aprender y adaptan su metodología de estudio para favorecer su aprendizaje. Entre ellas está estudiar con antelación, hacer resúmenes, ser ordenados con sus apuntes y compartir las tareas entre compañeros (resúmenes), esto último baja la carga de trabajo.

3. Rol docente (RD)

Los estudiantes conocen y valoran el rol del docente en su aprendizaje, consideran que las enseñanzas entregadas en la sala de clases no se encuentran en un libro o requieren de mayor tiempo para alcanzarlas. Comparan además el cambio que se generó en la docencia remota, donde se perdió este contacto.

E5US26P12 “porque lo que te brinda un profesor en una sala de clases no lo vas a encontrar en un libro. Y, y eso cuando uno después no tiene esa ventaja y tiene que auto estudiar todo el tiempo, uno se da cuenta y, y se valora lo que te enseña un profe en una sala”.

En base a esto, identifican cuando un docente no tiene desarrolladas habilidades para la docencia, los reconocen más como profesionales de enfermería que no son capaces de entregar sus conocimientos, en especial a un grupo que no tiene formación clínica aún.

E5US28P13 “Son más enfermeros, por ejemplo, que profesores. Entonces te, no te enseñan bien. No te explican bien o asumen que ellos, eh, van a explicar algo y que uno lo va a entender y somos estudiantes de tercero, entonces no sabemos todos los aspectos clínicos de lo que nos están enseñando”.

4. Entrega de contenidos (EC)

Respecto a las clases con uso de PowerPoint (PPT), los estudiantes consideran que son monótonas y no todos aprenden de esa manera. Algunos, luego de asistir a clases llegaban a su casa a revisar los PPT y complementar sus apuntes, lo que significaba repetirse la clase y dedicar más tiempo. Cuando estas clases expositivas también son extensas, los estudiantes se cansan y, después de cierto tiempo, pierden la atención.

E6US73P14 “Yo creo que salir, eh, tanto de la monotonía del PPT. Porque, realmente, no todos aprendemos así”.

Por otro lado, cuando las clases son claras y están bien enfocadas a los temas que se quiere transmitir, los estudiantes logran captar mucha información durante la clase y requieren de menos tiempo extra de estudio.

Respecto a los talleres prácticos, si los contenidos no se han entregado previamente y no hay claridad de lo que deben hacer los estudiantes, genera desmotivación y menos instancia de aprendizaje.

5. Planificación y orden de una asignatura (POA)

El orden, en general, los estudiantes lo asocian a una característica inherente de la profesión de enfermería; le asignan importancia a mantener un orden, planificación y estructura en los procesos, para que todo evolucione sin problemas. Y, el desarrollo de una asignatura de manera ordenada y con un enfoque claro es importante para ellos, pues les genera menor percepción de carga.

E3US63P17 “Yo creo que, en enfermería, tanto como en la docencia, en la investigación, en todas las áreas de la enfermería, es importante ordenarse. Ordenarse, esquematizarse. Porque, cuando uno se ordena, como que todo empieza a fluir”.

Identificaron la experiencia con una asignatura disciplinar en que esto no ocurría: no había una estructura clara, entrega abrupta de gran cantidad de contenido que generaba una saturación de información, con pocas instancias para aclarar dudas en las clases; a partir de esto interpretaron que los docentes no se enfocaron en su aprendizaje, sino en cumplir los horarios asignados. Todo esto genera más horas de estudio, una mayor percepción de carga de trabajo e incluso pérdida de la motivación por esa área de la enfermería.

E3US15P4 “...Si bien a mí siempre me gustó, yo siempre quería ser como... dedicarme a la parte pediátrica; una vez que toqué el ramo de pediátrica, lo odié. Y nunca más me volvió a gustar.

Otra dificultad identificada es cuando los docentes no cumplen con lo planificado en el programa, especialmente lo que respecta a las evaluaciones. Cuando sin un

motivo claro, agregan trabajos, cambiaban ponderaciones o sacan evaluaciones, genera estrés y mayor presión a los estudiantes.

Categoría 3: Práctica clínica

1. Práctica clínica y elevación de carga de trabajo (PE)

De manera global, describen la experiencia de práctica clínica del año 2019 como poco estresante y toman de punto de referencia las prácticas de otros años. Pero, durante el desarrollo de estas, existen instancias de tensión en el campo clínico que no siempre repercuten fuera de este entorno, pero si favorecen el estrés. Dentro de ellas está sentirse constantemente evaluado, cuando hay pocas oportunidades para ejecutar los procedimientos de enfermería o actividades planificadas para la práctica, el miedo a que se descompense un paciente estando solo con él y no saber cómo manejarlo, y lograr un buen desempeño para no decepcionar al docente.

E4US23P7 “porque uno igual, claro, puede gustarle mucho, mucho su carrera, puede tener la vocación totalmente, pero siempre el estrés tirando y que uno está en una constante, como, evaluación”.

La responsabilidad de entregar una atención correcta a los pacientes para no generar algún daño y la autoexigencia de poder responder a todas las preguntas de los docentes clínicos les genera estrés y los hace estudiar de manera intensa en su casa, lo cual si aumenta la carga de trabajo no presencial.

Pero, cuando las historias de vida de las personas que atienden las describen como muy tristes, les resulta difícil no involucrarse emocionalmente con ellos, a pesar de las recomendaciones de sus docentes; el mantener una entrevista y escuchar sus vivencias sin ponerse a llorar es una gran carga emocional. Todo esto impacta en su salud mental y les genera una carga de trabajo extra.

E4US79P21 “yo encuentro que también nos generó más cargas, fueron las, eh, las vivencias de los mismos pacientes..., porque cada uno tenía una historia

tan... Yo creo que ahí era imposible no involucrarse como en la vida de la persona”.

2. Práctica clínica y reducción de carga de trabajo (PR)

A los estudiantes los motiva las prácticas clínicas, describen sentirse felices al desempeñarse como estudiantes porque están haciendo lo que les gusta, los desahoga y a la vez refuerza su vocación. Podían tener preocupaciones en otras asignaturas, pero la práctica era su ruta de escape de todo el estrés.

E6US70P13” yo iba a mis prácticas, feliz de la vida, porque me movía, no sé, eh, hacía lo que me gus, lo que me gusta. Entonces, eso sí, por ejemplo, ya podía tener otras materias, pero no importaba porque yo estaba en mi práctica, estaba haciendo lo que me gustaba. Entonces eso me desahogaba, eso era como mi ruta de escape del, de todo el estrés”.

3. Relación con docentes de campos clínicos (RD)

Los estudiantes describen la relación con sus docentes en el campo clínico y el impacto que les generó cuando estas fueron tensas y poco empáticas por parte de los docentes. Cuando la retroalimentación se hace como una llamada de atención frente a otras personas, asociado a burlas, lenguaje corporal negativo, con una alta exigencia y sin considerar que son sus primeros acercamientos a los pacientes y el entorno clínico, les genera mucho estrés y frustración, que se traduce además en elevación de carga de trabajo no presencial.

E2US99P18 “no llegar a que nos reten, por así decirlo. Y según eso bajar como nuestro desempeño”

Todo lo anterior genera presión y miedo a decepcionar al docente y recibir estos tratos que les baja la autoestima, los hacen dudar de sus habilidades y vocación, perder la motivación por continuar la práctica o su interés por algún área de la enfermería, e incluso abandonar la carrera. Describen además que, aunque la situación se haya corregido posteriormente, la experiencia les dejó una marca y una gran carga emocional.

E2US100P18 “llegan al punto de decirte que no eres, no vas a ser un buen profesional. Uno tiene miedo a que le digan eso yo creo”.

E3US35P8 “Y siento que los profes que había en ese momento no, como que no llegaban muy bien como al estudiantado, la verdad. Incluso recuerdo que varios compañeros dejaron la carrera por los profes que nos tocaron en ese ramo”.

Los estudiantes consideran que, si los docentes fueran empáticos, recordaran cuando ellos mismos fueron estudiantes, los orientaran bien en los servicios para disminuir los miedos al enfrentarse al campo clínico, el estrés se reduciría y por consiguiente la carga de trabajo.

E3US65P18 “Que los profes, por ejemplo, que vayan a práctica, que se tomen el tiempo como de, de explicar, de mostrar el servicio. Y que sea como algo provechoso, más que uno no vaya, así, como al terror”.

Categoría 4: Evaluaciones

1. Instancia de evaluación y aprobación de asignaturas (EA)

Las evaluaciones y, en especial las notas, son la prioridad de los estudiantes al iniciar una asignatura. Cuando comienza un curso lo primero que revisan son las evaluaciones y su ponderación, analizan de manera estratégica en cuales enfocarse para no reprobado.

E4US27P8 “yo lo leía, leía el programa para saber más que nada ... me iba directamente a una parte: las evaluaciones y sus porcentajes”.

Al llegar el momento de preparar y rendir los certámenes se produce un aumento de carga de trabajo y estrés, algunos describen que esta presión es mayor que la generada por las prácticas clínicas. A pesar de planificarse para estudiar con antelación, a veces por la cantidad de contenidos o algún otro motivo no consiguen cumplir con lo planificado y deben estudiar muy cerca de la fecha de la evaluación, los que les genera mucho estrés, junto con el miedo de no obtener un buen

resultado. Este mismo estrés hace que cuando leen no comprenden, requiriendo más tiempo de preparación.

E1US30P7 “el agobio de leer uno y no entender, porque ya sientes que se acerca y de nuevo a seguir repasando”.

Los estudiantes describen que rendir bien, no reprobado una asignatura y poder continuar avanzando en su carrera lo tienen tan presente que les genera una constante presión y sensación de agobio. Un factor importante que aumenta esta presión por aprobar es contar con beneficios de financiamiento y el miedo de perderlos si aumentan los años de estancia en la carrera.

E1US65P13 “Entonces, eso me aumentaba mucho más la... como la sensación de agobio. El no echarme un ramo”.

2. Calendarización de evaluaciones (CE)

Los estudiantes describen que se produce una concentración de evaluaciones y/o entregas de trabajos dentro de una semana, incluso en días consecutivos, lo que se acentúa al final del semestre. Esta situación genera un aumento importante en la percepción de carga de trabajo, pues junto con la presión que generan estas instancias en sí, cuentan con menor tiempo para prepararse. Consideran, además, que esto se debe a poca coordinación entre los docentes para planificar las fechas de las evaluaciones.

E6US47P8 “al final del semestre... siempre las pruebas finales eran muy juntas una de otra. Hubieron días que eran una tras otra en, por ejemplo, lunes, martes y miércoles”.

Cuando pudieron acordar con algún docente cambiar la fecha de la evaluación para evitar que se junte con otras, generó una sensación de alivio que les dio energía para continuar y prepararse mejor, incluso reconocen un mejor rendimiento. A raíz de esto, plantean la posibilidad de que exista una coordinación entre los docentes para evitar la concentración de las evaluaciones, lo que disminuiría la carga de trabajo.

E6US48P8 “hubieron profesores que sí la hacían más de, más separadita y realmente se notaba el descanso y que se había estudiado más y se reflejaba en las notas también”.

3. Trabajo grupal autónomo (TG)

Los estudiantes coinciden que los trabajos grupales generan una mayor percepción de carga de trabajo no presencial; por una parte, siempre requieren más tiempo del asignado para cumplir con la actividad, por otra, se genera un ambiente de estrés por la interacción entre los integrantes del grupo. Describen que la cantidad de trabajo termina no siendo equitativa entre las partes, pues algunos no cumplen con el trabajo asignado y retrasa al equipo. Esto genera roces, discusiones y malos ratos que desgastan, así que finalmente deciden asumir el trabajo completo entre algunos estudiantes para evitar los conflictos.

E1US34P8 “lo que más dificultaba eran los trabajos. Los trabajos en grupo, no trabajo individual, eso era lo que yo más odiaba, porque se escapaba de las manos de la administración de horas que uno podía darle al trabajo”.

E1US36P8 “Entonces uno al final tenía que hacer su trabajo y hacer el trabajo del otro para poder entregar el trabajo del grupo”.

E2US94P17 “Esos trabajos son aún más estresantes todavía de lo que deberían ser encuentro yo”.

Un elemento que genera estrés es no conocer la forma de trabajar de los compañeros, tener diferentes opiniones y el trabajo para adaptarse a ellos. Otra dificultad que identifican en los trabajos grupales es coordinar las instancias de reunión, considerando que muchos viven en lugares alejados o trabajan.

Por otro lado, ellos identifican factores que disminuyen la carga de los trabajos grupales. Uno de ellos es trabajar con un grupo de amigos o personas con las que ya están adaptados a trabajar. Y, si el trabajo se desarrolla dentro del horario de trabajo directo, disminuyes varias dificultades, principalmente el ponerse de acuerdo en un horario de reunión.

Categoría 5: Entorno universitario

1. Infraestructura de la universidad (IU)

La universidad estaba en crecimiento, por lo que existían trabajos de construcción y los ruidos generaban un entorno no favorable para el aprendizaje; producían interrupciones, tanto para estudiantes como profesores, así como distracciones. Esto generaba incomodidad y también estrés, en especial cuando se asociaba a momentos de evaluaciones. Otro factor ambiental importante era la temperatura, con salas frías en invierno y calurosas en verano; en ocasiones, cuando llovía, se producían cortes de luz. Además, había pocos espacios físicos disponibles para estudio.

E1US58P12 “Eso era lo molesto, que al final también desconcentraba. Que a nosotros nos tocó todo el ruido de, de las renovaciones que se hacían en la universidad”.

2. Paralizaciones estudiantiles (PE)

Las paralizaciones estudiantiles también generan situaciones de estrés, porque al retomar las actividades académicas los tiempos disponibles para cumplir con dichas obligaciones eran más reducidos. Al estar la universidad cerrada por los paros, los estudiantes no contaban con espacio físico para reunirse a trabajar, lo cual también generaba estrés, pues muchos son de diferentes ciudades.

E4US45P12 “cuando había paros, por ejemplo, después ya no nos alcanzaba el tiempo...”

Categoría 6: Obligaciones extra académicas

1. Trabajo remunerado (TR)

Varios de los estudiantes entrevistados no trabajan de manera remunerada, pero si identifican que algunos de sus compañeros deben hacerlo. Uno de los entrevistados debe trabajar para aportar al ingreso familiar, para esto invierte 4 hrs diarias. Él

describe que no tenía tiempo libre para dedicarlo a actividades recreativas o deportivas, ni en los fines de semana; solo en periodo de receso estudiantil. Esto asociado a sus obligaciones académicas y laborales.

E6US8P3 “Sí... Tenía que ser un aporte a la familia”.

2. Trabajo no remunerado (TNR)

La mayoría no debía cumplir con obligaciones familiares o domésticas, salvo ayudar en su casa. Uno de los entrevistados si debía cumplir con varias horas diarias de labores domésticas, por lo cual tenía menos tiempo disponible para sus actividades académicas, pero no refiere que esto le genere sobrecarga.

E2US34P7 “No he tenido nada como ninguna responsabilidad extra aparte de estudiar, al menos en la práctica”.

3. Obligaciones extra académicas y carga de trabajo (OCT)

El no tener que cumplir con obligaciones laborales o domésticas les permite contar con tiempo para dedicarlo a estudiar y preparar trabajos; esto, así como contar con un espacio físico para estudiar, lo reconocen como una ventaja y les da tranquilidad. Esta situación personal baja la percepción de carga de trabajo no presencial.

E5US6P4 “tenía el tiempo para dedicarme a estudiar, hacer trabajos o hacer otras cosas”.

E5US19P9 “... tenía la ventaja de que en mi casa yo tenía como todas las facilidades, el espacio para trabajar y no tenía otro tipo de responsabilidades...”

Categoría 7: Factores personales

1. Gestión del tiempo (GT)

Los estudiantes identifican en ellos habilidades para gestionar su tiempo y reconocen en esto una gran utilidad en su desempeño académico. Organizan sus actividades en horarios durante el día y la semana para cumplir con sus obligaciones

académicas, proporcionando los tiempos de descanso y ocio; además, evitan acumular trabajo o estudio para el último momento, estrategia que aprendieron con el tiempo. Esta gestión les permite no sentirse agobiados y disminuye la percepción de carga de trabajo.

También, gestionan los tiempos destinados a sus actividades académicas en función de los plazos que tienen para cumplirlas, priorizando la dedicación de tiempo a la que tiene un plazo más próximo.

Por el contrario, cuando surgen instancias que no les permite cumplir con su planificación les genera un estrés adicional y la sensación de que el tiempo disponible no es suficiente.

E1US13P2 “entonces sabía un poco equilibrar mis tiempos y no sentía que fuera tan, tan horrible o, o me sentía tan agobiada, esa es la palabra agobiada”.

2. Dificultades personales (DP)

Hay situaciones personales no relacionadas con el entorno académico que generan estrés en los estudiantes y ellos lo relacionan de manera directa con una mayor percepción de carga de trabajo. Entre ellos destacan los problemas familiares, emocionales y económicos; pero también, factores externos como mala señal de internet en sus casas ubicadas en lugares rurales, lo cual dificulta cumplir con sus obligaciones académicas y genera incertidumbre.

E3US55P14 “Ahora, igual también considero los factores externos, ya que finalmente todo termina como generando estrés. Todo lleva al estrés”.

También, hay características personales de los estudiantes que les genera un mayor estrés. Entre ellas un carácter tímido y el miedo a no desenvolverse de buena manera en las prácticas clínicas, o la tendencia al nerviosismo ante presentaciones orales y la presión por cumplir con puntualidad en sus obligaciones académicas.

E4US64P17 “siempre sentía esas ganas de llorar, esa presión y todo antes de una presentación, porque yo era muy nerviosa”.

3. Tiempo libre (TL)

Los estudiantes describen que, durante la semana, estaban con el horario completo con clases, salvo algunas ventanas libres. Por lo que, organizaban sus tiempos fuera de la universidad para dedicarse a sus actividades académicas no presenciales, pero resguardando un tiempo para darse un descanso. Lo dedicaban a compartir con su familia y hacer actividades recreativas de su gusto. No era parte de una rutina cotidiana ni la cantidad que les hubiera gustado, pero era un tiempo suficiente que les permitió evitar sentirse estresados. Este tiempo se concentra en los fines de semana, la mayoría se deja un día libre. Si bien reconocen que les gustaba la carrera y estudiar, el descanso era necesario para poder seguir rindiendo en el aspecto académico y disminuir el estrés, buscar un equilibrio.

E4US89P23 “yo considero que para que uno la lleve como un poquito mejor, es hacer lo que hice yo. Al menos darse un día o unas horas del, de los días para relajarse. O sea, no sé si tanto relajarse, pero para, eh, como huir un poco de lo que es universidad”.

4. Distancia-tiempo desplazamiento (DT)

Varios estudiantes viven en zonas rurales de la región y describen las dificultades para desplazarse desde su casa a la universidad y viceversa. Este viaje les toma dos horas o más, pues deben realizar varios desplazamientos: desde su hogar a una ciudad cercana, luego al terminal de buses de Rancagua y posteriormente a la universidad. Este trayecto, además de la distancia, tiene como dificultad la baja frecuencia de circulación de los buses, horarios no definidos y los posibles incidentes en la carretera; todo esto obliga a los estudiantes a tener un amplio rango de horario para poder llegar en un momento determinado a la universidad.

Quienes se encuentran en esta situación identifican que este desplazamiento genera una mayor carga de trabajo pues cuentan con menos tiempo para realizar sus actividades académicas. Además, siempre está la tensión de que algún incidente en la carretera no los permita llegar a tiempo, en especial cuando deben asistir a evaluaciones o actividades de asistencia obligatoria.

E6US2P “Pero, no, no se contemplaba realmente ese tiempo. Porque, por ejemplo, yo para llegar al ramo, tenía que viajar dos horas más, dos horas para llegar a mi casa. Entonces, todo eso iba descontando del tiempo real, de lo que me quedaba al final del día a día”.

E4US12P4 “Lo máximo, claro, eran los viajes que de repente me estresaba porque no había la locomoción, tenía que esperar la locomoción que me atrasaba, perdía tiempo. Ese era como mi mayor estrés también, el poder llegar a tiempo, porque de repente que los tacos, la neblina, los accidentes son cosas que también son anexas a uno y que no sabe cuando uno se puede encontrar con eso y que también nos podía perjudicar”.

9.3. Discusión

A la luz de los resultados obtenidos se plantea, nuevamente, la pregunta de esta investigación: ¿Cuál es la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares, cursadas durante el año académico 2019? La respuesta a esta pregunta va un poco más allá de la sola identificación de factores, también nos habla de las características particulares de los sujetos, estudiantes de la carrera de Enfermería en una universidad estatal de una región del país diferente a la capital, y como a través de sus ojos reconocen estos factores desde su vivencia.

Abordando el primer objetivo específico, se identifica que la percepción de carga de trabajo no presencial el año 2019 está dividida. Por una parte, hay estudiantes que la percibieron como adecuada; y hay otros que tienen la percepción que fue una carga elevada. Algo que destaca es que ellos, para determinar su percepción de la carga de trabajo no presencial, hacen una comparación con otros momentos (periodo de pandemia, paralizaciones estudiantiles, práctica profesional) donde si tuvieron una alta carga de trabajo; es decir, la percepción de los estudiantes se tiende a enmarcar en un contexto utilizando puntos de referencia.

También, hacen comparaciones entre asignaturas y reconocen que la complejidad del contenido aumenta la carga percibida. Respecto a las disciplinares de Enfermería, estas no les genera "sensación de estrés", que es el concepto que, según Kember (2004), define la percepción de carga de trabajo elevada. Un elemento que favorece esta percepción en los estudiantes es la motivación que tienen en estos cursos, ya que en varios de los datos se puede reconocer que los estudiantes gustan de su carrera.

Otro elemento importante en la carga de trabajo percibida es que esta no es constante durante el semestre, sino que hay momentos claramente identificados

donde aumenta y se asocia, principalmente, a los periodos de evaluaciones. Esto hace reconocer la percepción de los estudiantes como algo dinámico en el tiempo.

Si bien en este estudio no se realizó una medición de carga de trabajo propiamente tal, al contrastar la conclusión de este tipo de investigaciones respecto a la variabilidad de la carga entre los estudiantes (García Martín & García-León, 2017) (Mujica & Prieto, 2007) (Kržin Stepišnik et al., 2007) se observa una congruencia con la percepción de los sujetos. Ellos se reconocen como personas con cualidades y capacidades distintas entre sí, lo que determinará diferencias en la cantidad de tiempo que cada uno de ellos invierte en las actividades académicas.

En busca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial, y dando respuesta a los objetivos específicos 2 y 3, se reconocieron dos líneas principales: primero, factores asociados al entorno académico, donde se identificaron principalmente actividades didácticas de tipo evaluativas (abordando el segundo objetivo específico); y segundo, factores no académicos que principalmente tienen relación con características particulares de los estudiantes. A continuación, se abordará cada uno de ellos.

Como ya se mencionó, las evaluaciones y certámenes principalmente generan un aumento en la percepción de carga de trabajo no presencial. Los estudiantes le asignan un gran valor a las actividades evaluadas y su resultado, la nota, pues esta les permite avanzar en sus cursos. La alta autoexigencia por lograr un buen rendimiento les genera tensión al enfrentarse a las instancias de evaluación y prepararse para ellas. Es por esto que, cuando las evaluaciones se concentran en un corto periodo y cuentan con menos tiempo para estudiar, se genera un aumento en la percepción de carga de trabajo.

Junto con los certámenes, el trabajo grupal autónomo es la actividad académica que genera mayor percepción de carga de trabajo. La dificultad de coordinar a un grupo de personas, adaptarse a las diferentes formas de trabajar de cada uno y hacer que todos trabajen de manera igualitaria genera mucha tensión y roces dentro del grupo, lo que se traduce en estrés y requerimiento de mayor tiempo para su

desarrollo respecto al asignado por el docente. Vemos acá que se requiere de habilidades interpersonales para tener éxito en la actividad, y no solo académicas.

Lo anterior concuerda con los resultados del estudio de López-Núñez, donde se reconoce el trabajo en grupo fuera del aula como una de las actividades académicas que elevan la percepción de carga de trabajo en los estudiantes (López-Núñez et al., 2019). Por otro lado, estos trabajos grupales tienen otra dificultad que responde a las particularidades sociodemográficas de los sujetos: reunirse a trabajar. Para los estudiantes es difícil coincidir y reunirse pues varios provienen de zonas rurales y tienen dificultades para desplazarse.

Siendo el centro de la educación superior actual el aprendizaje de los estudiantes y considerando el alto valor que ellos también le asignan a este, es importante favorecerlo y facilitarlo. Se reconoce por parte de los estudiantes el importante rol del docente en este proceso, pues si se ve favorecida la adquisición de conocimientos durante la interacción con él, el estudiante requerirá de menos tiempo adicional de estudio. Entonces, un ambiente en el aula poco ameno, con clases extensas y metodologías monótonas, o poco conocimiento pedagógico del contenido por parte del docente generará una mayor percepción de carga de trabajo.

Una característica que se destaca en los estudiantes es el valor que le asignan al orden y organización, el cual aplican en su vida cotidiana para optimizar el estudio y gestionar su tiempo. Ellos incluso lo atribuyen a un aspecto inherente de la profesión de enfermería. Por lo anterior, la percepción de carga de trabajo no presencial será elevada ante un curso desorganizado, con una estructura poco clara o variable en el tiempo. En este punto el docente encargado también juega un papel importante.

Otra actividad académica que influye en la percepción de carga de trabajo en los estudiantes es la práctica clínica, la cual puede influir de dos maneras: aumentarla y/o disminuirla. Por una parte, la práctica clínica genera tensión mientras se desarrolla pues los estudiantes deben exponerse a situaciones nuevas y en ocasiones adversas, asociadas a su rol en el cuidado de las personas, lo que genera

un impacto emocional. Desde el punto de vista académico, requiere preparación y estudio para alcanzar los logros esperados. Cuando las oportunidades de aprendizaje que ofrece la práctica clínica son inferiores a las expectativas de los estudiantes les produce frustración.

Pero, por otra parte, los estudiantes se sienten muy entusiasmados para desempeñarse en la atención y cuidado de personas, siendo su motivación el acercarse al ejercicio profesional de enfermería. Y este entusiasmo de “hacer lo que les gusta” incluso les ayuda a disminuir la carga de trabajo.

Cuando el docente que acompaña a los estudiantes en el campo clínico no tiene un buen trato hacia ellos, manteniendo una actitud constantemente crítica, generando un ambiente de temor y con escaso refuerzo positivo, disminuye su autoestima y les hace perder la motivación, influyendo de manera negativa en su salud mental y aprendizaje. Esta situación aumenta la percepción de carga de trabajo no presencial. Chambers (1992) relaciona la sobrecarga con deserción estudiantil, situación que ocurre también en este grupo de estudiantes, donde varios abandonan la carrera o el interés por un área de la Enfermería.

Volviendo al tercer objetivo de esta investigación, se identificaron factores que elevan la carga de trabajo percibida que no están asociados con aspectos académicos de manera directa. Dentro de ellos, identificado en la categoría 5 está el entorno universitario: cuando el ambiente e infraestructura de la universidad dificulta el aprendizaje (como la presencia de ruidos o condiciones climáticas no confortables, falta de espacios suficientes para el estudio) aumenta la carga de trabajo percibida. Lo mismo ocurre con las paralizaciones estudiantiles, que una vez finalizadas generan una concentración de actividades con menos tiempo disponible para su desarrollo.

Hay dificultades personales que los estudiantes relacionan como generadoras de estrés, lo que afecta de manera negativa en la percepción de la carga de trabajo no presencial. Dentro de ellas se encuentran los problemas familiares, emocionales y económicos. También, se reconocieron características personales en los estudiantes como timidez, baja tolerancia al estrés y, la más frecuente, elevada

autoexigencia. Estas requieren un mayor trabajo (y tiempo) por parte de los estudiantes para desarrollar habilidades y competencias transversales que se requieren en su desempeño.

Otro factor relevante tiene relación con las particularidades socio-demográficas de los estudiantes. Muchos de ellos viven en áreas geográficas rurales y distantes de la universidad, lo que genera ciertas dificultades; como el acceso a un internet inestable que dificulta cumplir con sus obligaciones académicas. Otra dificultad es el largo periodo de tiempo que deben invertir en desplazamiento para asistir a la universidad o campo clínico, lo que genera un aumento de la carga de trabajo percibida.

De esta investigación surgieron también resultados que no se identifican como causantes de aumento de la carga de trabajo percibida, pero se relacionan con ella pues generan el efecto contrario: disminuyen la carga o evitan que esta se eleve. Como ya se mencionó, un factor muy importante es la motivación que pueden mantener los estudiantes en los diferentes cursos.

El docente y su relación con los estudiantes es un factor determinante; si bien se describe que participa en la elevada carga de trabajo percibida, también puede ser un elemento protector. Un docente empático, que mantiene una comunicación con sus estudiantes, ordenado con su planificación, que favorece experiencias positivas de aprendizaje libres de miedo y que acompaña y motiva al estudiante ayudará a evitar la sobrecarga.

Al igual que en los factores que elevan la carga de trabajo percibida, hay características personales de los estudiantes que la reducen. Uno de ellos es estar libre de obligaciones extra académicas (trabajo remunerado, cuidado de otras personas, etc.) y contar con el apoyo de su familia. Otra característica recurrente entre los estudiantes es la capacidad de gestionar su tiempo, el cual lo centran en cumplir con sus obligaciones académicas y resguardar un tiempo de descanso.

Resulta muy interesante comparar estos resultados con los encontrados en el estudio iraní sobre gestión del tiempo de estudiantes de enfermería (Mirzaei et al.,

2012). Lo que tienen en común estos estudios es la influencia de las características culturales y personales de los sujetos en los hallazgos, pero estos últimos son diferentes. Los estudiantes de la UOH no deben lidiar con la aceptación de su carrera, pues en ellos hay una alta vocación; tampoco son desprestigiados por la sociedad por estudiar enfermería, como si ocurre en el estudio iraní. Respecto a la gestión de su tiempo, ellos no lo centran todo en actividades académicas, también se permiten el descanso y ocio; a diferencia de los estudiantes iraníes, que realizan una gestión unidireccional.

Al revisar los resultados de la investigación de Kember (2004) y los factores que influyen en la percepción de carga de trabajo de los estudiantes, podemos ver muchos aspectos en común con este estudio. La dificultad del contenido, las evaluaciones, el rol docente como motivador y una relación cálida con los estudiantes, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje, son elementos que se han identificado dentro de los resultados. Pero, llama la atención que la relación positiva entre estudiantes, junto con el apoyo y trabajo colaborativo no se identificó como un factor influyente en los sujetos de estudio. Hace reflexionar sobre la relación que esto pueda tener con las características demográficas de los estudiantes y la dificultad que les genera en las interacciones.

Para finalizar, cabe reiterar que durante todo el proceso de análisis y discusión de resultados se mantuvo la confidencialidad de los sujetos, así como el resguardo de los datos obtenidos.

9.4. Conclusiones

La presente investigación y la reflexión sobre sus resultados permitió acercarse a la esencia de la vivencia de los sujetos para tener una mayor comprensión de esta y dar respuesta a la pregunta planteada al inicio: ¿cuál es la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O'Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares, cursadas durante el año académico 2019? El contexto de la experiencia vivida, las características particulares de los sujetos y la epojé enmarcan la subjetividad de dicha respuesta.

La percepción de carga de trabajo no presencial de los estudiantes el año 2019 no es unánime, sino que se encuentra dividida entre adecuada y elevada. Para determinarla de una u otra forma, ellos utilizan puntos de referencia como comparación, es decir, tiene un contexto. Además, la carga es dinámica a lo largo del semestre, concentrándose en los periodos de evaluaciones. La carga percibida de las asignaturas disciplinares específicamente es considerada adecuada.

Respecto a los factores que elevan la carga de trabajo no presencial percibidos por los estudiantes, se identifican dos líneas: factores académicos y factores no académicos. Dentro de los académicos se encuentran el trabajo grupal autónomo, la preparación de evaluaciones y la concentración de estas en un corto periodo de tiempo. La influencia de la práctica clínica en la percepción de carga es relativa, pues es capaz de elevarla o disminuirla según el contexto de la vivencia. Es importante fomentar la motivación, ayudar a disminuir las tensiones asociadas a la práctica o contenerlas en el campo clínico, pues esto hará la diferencia en el tipo de influencia sobre la carga de trabajo.

Otros factores académicos identificados son: dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cursos con poca estructura y orden, y relación poco empática del docente con sus estudiantes. En estos se puede reconocer el

importante papel que puede jugar el docente en la sobrecarga de trabajo estudiantil, así como en su prevención.

Por otro lado, están los factores no académicos, interpretados como entorno universitario, dificultades y características personales y socio-demográficas de los estudiantes. Como se puede ver, los factores percibidos por los estudiantes como causales de elevación de la carga de trabajo no presencial son de diferente naturaleza.

En una docencia centrada en el estudiante es importante tener presente que la sobrecarga de trabajo tiene impacto negativo en la salud mental y aprendizaje de ellos. Esto puede motivar a docentes e instituciones de educación superior a trabajar para mejorar la experiencia educativa de sus estudiantes.

Y, si se plantea el propósito de hacer adecuaciones para mejorar la carga de trabajo percibida de los estudiantes, se debe comprender el dinamismo de esta, visualizar los contextos académicos y particulares características de los estudiantes. Si bien algunos factores no se pueden modificar, es relevante considerarlos y reconocerlos oportunamente.

9.5. Limitaciones y dificultades

Se reconoce como limitación de este estudio el haberlo realizado sobre experiencias vividas hace 3 años. Si bien el enfoque metodológico favorece la naturaleza retrospectiva de los hallazgos, el haber transcurrido tanto tiempo dificultó principalmente la recolección de la información y mantener a los sujetos en el recuerdo de la experiencia del año 2019. Para mitigar problemas, se fueron reconociendo los datos que no correspondían al año en estudio y no se incluyeron en el análisis.

En el diseño de la investigación, haber considerado sólo las asignaturas disciplinares de la carrera y enfocar los objetivos exclusivamente en factores que elevan la carga de trabajo percibida limitó sus hallazgos, a pesar que estos fueron considerados en la discusión.

Finalmente, haber realizado la mayor parte del estudio durante la pandemia por SARS-Cov-2 fue desgastante para la investigadora principal, la incertidumbre y el aumento de la carga laboral en este periodo hicieron que la duración de este se prolongara.

9.6. Proyecciones e Implicancias

Considerando las limitaciones que se manifiestan en la presente investigación, resulta interesante repetirlo en las actuales generaciones que ya se encuentran cursando las asignaturas de manera presencial. Siguiendo el enfoque fenomenológico, se puede realizar la recolección retrospectiva de datos, pero en un periodo más próximo.

Se espera que esta investigación cualitativa motive a seguir generando conocimiento respecto a carga de trabajo, en especial sobre datos cualitativos, pues la información disponible actualmente es escasa y poco reciente.

10. Bibliografía

- Ayala, R. (2008). La Metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 409–430.
- Bolonia, D. de. (1999). Declaración de Bolonia. *Education*, 4. <https://doi.org/10.1001/jama.1926.02680250066030>
- Cañas, M., & García, E. (2012). Carga de trabajo autónomo del estudiante : tiempo de dedicación real y estimación de los docentes. *X Jornadas Redes de Investigación En Docencia Universitaria*.
- Castillo Niño, M. (1992). *Las teorías del Aprendizaje desde la Psicología. Basada en Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). Comprender y transformar la enseñanza.* 1–21.
- Castillo Pimienta, C., Chacón De la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación En Educación Médica*, 5(20), 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- Chambers, E. (1992). Work-load and the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141–153. <https://doi.org/10.1080/03075079212331382627>
- Comisión Europea. (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS): Características esenciales.* 9. http://www.madrid.org/eees/acap/suplemento/Caracteristicas_esenciales.pdf
- CRUCH. (2007). *Guía Práctica SCT Chile.* http://sct-chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/documentos_generales/1.Guia_Practica_SCT_Chile.pdf
- CRUCH. (2012a). *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de*

Rectores: reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores. Prácticas internacionales (1a. ed.). Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas:

CRUCH. (2012b). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*. 190.

Espinoza, Á., Enriquez, C., Leiva, F., López, M., & Castañeda, L. (2015). Construcción colectiva de un concepto de cuidado humanizado en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 33(1), 39–49. <https://doi.org/10.1590/S0120-53072015000100003>

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García Martín, A., & García-León, J. (2017). Una experiencia de medición de la carga de trabajo percibida por los estudiantes para facilitar la coordinación horizontal. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 81–104. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5987>

Giles, L. (2009). An investigation of the relationship between students' perceptions of workload and their approaches to learning at a regional polytechnic. In *Tesis Doctoral. Massey University*.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. *New York: Aldine Publishing Company*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6°).

Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3), 149–157. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272015000300002>

Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape

- students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190778>
- Kember, D., & Leung, D. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Kri Amar, F., Marchant Mayol, E., Del Valle Martin, R., Sánchez Doberti, T., Altieri Missana, E., Ibarra Palma, P., & Vásquez Rojas, M. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile. CRUCH.*
- Kržin Stepišnik, J., Kolar, O., Trunk Širca, N., & Lesjak, D. (2007). *Student workload-student or teacher responsibility.*
- Lincoln, I. S. (1997). Conexiones afines entre los metodos cualitativos y la investigacion en salud. In *Afinidad.*
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1986). Trustworthiness and Naturalistic Evaluation. *Program*, 30. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., & Díaz-Ramiro, E. M. (2019). Cambios producidos por la adaptación al EEES en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 163–176. <https://doi.org/10.22550/rep77-1-2019-02>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.842* (pp. 1–5). <http://bcn.cl/2lf0t>
- Ministerio de Salud de Chile. (2017). *Plan nacional de salud mental 2017-2025.* 206. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00173>
- Mirzaei, T., Oskouie, F., & Rafii, F. (2012). Nursing students' time management, reducing stress and gaining satisfaction: A grounded theory study. *Nursing and Health Sciences*, 14(1), 46–51. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00661.x>

- Morales, J. (2011). Fenomenología Y Hermenéutica Como Epistemología De La Investigación Phenomenology and Hermeneutics As Epistemology Research. *Revista Paradigma* N^o, 2, 7–22. <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v32n2/art02.pdf>
- Mujica, C., & Prieto, J. P. (2007). *Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las universidades del Consejo de Rectores* (J. P. Prieto (ed.)).
- OMS. (2018). *Salud Mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19(37), 21–30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es>
- Robles Garrote, P., & Rojas, M. del C. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada Validation by expert judgements: two cases of qualitative research in Applied Linguistics*.
- Saldaña Orozco, C., De Loera Soto, L., & Madrigal Torres, B. (2017). Evaluation of Stress Academic Levels of Medical Students of The South University Center. Case: Ciudad Guzman. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 31–34. www.cienciaytrabajo.cl
- Terán, G. (2011). La “Grounded Theory” como estrategia de construcción de teorías mediante redes: concepciones desde una perspectiva crítica”. *Eidos*, 4, 8. <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i4.86>
- Tung, Y. J., Lo, K. K. H., Ho, R. C. M., & Tam, W. S. W. (2018). Prevalence of depression among nursing students: A systematic review and meta-analysis. In *Nurse Education Today* (Vol. 63, pp. 119–129). Churchill Livingstone. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.009>

- Tuning. (2003). *Tuning Educational Structure in Europe*.
- Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina*. 1–432.
- Universidad de O'Higgins. (2017a). *PLAN DE ESTUDIOS - REX N° 135 Carrera de Enfermería.pdf*.
- Universidad de O'Higgins. (2017b). *Reglamento Pregrado Escuela de Salud*.
<https://drive.google.com/file/d/0B3QQg8gFVoM6WGZqWnRlcXpuSEJ4TXFDUmVQaGk1bHVHZEZ3/view>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*.
- Van Manen, M. (2017). But Is It Phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775–779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>

11. Anexos

Anexo 1

CARTA COMPROMISO PROFESORA GUÍA DE TESIS

Quien suscribe, Prof. Dra. Christel Hanne Altermatt, acepta dirigir la Tesis de Doña Tania Licarayén Vásquez Sepúlveda, alumna del PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD, titulada "Factores que aumentan la carga de trabajo percibida en las y los estudiantes de Enfermería de la Universidad de O'Higgins", durante el tiempo que demore en realizarla y a proporcionarle todos los medios necesarios para el adecuado desarrollo de la misma.

También, se hace responsable que las actividades realizadas durante la ejecución del proyecto cuenten con la aprobación de las comisiones de ética o bioseguridad de la Facultad de Medicina.

Atentamente,

christel ghislaine hanne altermatt	Firmado digitalmente por christel ghislaine hanne altermatt Fecha: 2021.03.09 17:38:51 -03'00'
---	--

Firma

Evaluación Académica: Profesor Asociado

Unidad Académica: DECSA

Área de Investigación: Calidad

N° de teléfono: +569 92332660

Email: channe@uchile.cl

Santiago, 30 de octubre de 2020


CARTA DE ACEPTACIÓN PROYECTO DE TESIS

Estefanía González Cáceres, Directora de la Escuela de Salud de la Universidad de O'Higgins autoriza a la Srta. Tania Vásquez Sepúlveda para la realización de su proyecto de tesis titulado "Factores que aumentan la carga de trabajo percibida en las y los estudiantes de enfermería de la Universidad de O'Higgins" en la carrera de Enfermería de esta casa de estudios para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud de la Universidad de Chile.



Estefanía González Cáceres
Directora Escuela de Salud
Universidad de O'Higgins

Rancagua, 18 de Mayo 2021

 Universidad de O'Higgins	DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN COMITÉ DE ÉTICA	N° : 01/2022 FECHA : 07-01-2022 Página 1 de 1
--	---	---

El Comité de Ética de la Universidad de O'Higgins, creado por Resolución Exenta N°121, de fecha 24 de febrero de 2017, modificado por Resolución Exenta N°1253 de fecha 08 de octubre de 2018, certifica que el Comité, en su sesión ordinaria de esta fecha, *07 de enero de 2022*, revisó el proyecto de investigación titulado: "Factores que aumentan la carga de trabajo percibida en las y los estudiantes de enfermería de la universidad de O'Higgins", cuya investigadora responsable es la Docente Tania Vásquez y, previa comprobación de que las observaciones formuladas fueron satisfactoriamente recogidas o respondidas, ha resuelto **APROBAR** la ejecución del Proyecto, en cuanto éste no plantea acciones que contravengan las normas éticas vigentes para la investigación científica en seres humanos.

El Comité de Ética de la Universidad de O'Higgins es el órgano competente de esta casa de estudios para aprobar o rechazar la ejecución o presentación, ante autoridades internas o externas, los proyectos o actividades que comporten investigación científica básica y aplicada, investigación y desarrollo (I+D), prestación de servicios científicos y tecnológicos, desarrollo de formas organizacionales basadas en el conocimiento, y cualesquiera otras que lo ameriten, aplicando las normas, valores y principios de bioética, bioseguridad, ética ambiental, ética educativa, y demás que sean aplicables para precaver el deterioro del entorno, los riesgos inherentes, y el daño físico y emocional innecesario a seres vivos.



Jimena Jara Quilodrán
Ministro de Fe Comité de Ética
Secretaría General (S)
Universidad de O'Higgins



Inés Donoso Flores
Secretaría Ejecutiva
Comité de Ética
Universidad de O'Higgins

INSTRUMENTO: GUIÓN ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Contextualización

Vamos a recordar la vida académica previo a la pandemia. Me interesa saber cómo fue la experiencia durante la **presencialidad**, específicamente el año 2019, antes del estallido social.

En la docencia, la carga académica (en adelante “carga de trabajo”) se divide en **presencial** y **no presencial**, siendo la presencial el trabajo realizado dentro del horario de la asignatura, de interacción directa con el docente; y la NO presencial (o trabajo autónomo) el “trabajo para la casa”, que se hace fuera del horario formal de la universidad, en el “tiempo libre” que el estudiante tiene.

Respecto a “**percepción**”, lo vamos a definir como:

Percepción: 2.- Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. 3.- Conocimiento, idea.

Percibir: 2.- Captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas.

Cuando se consulte durante la entrevista por “carga de trabajo no presencial”, se hará referencia a su “percepción” respecto de ésta, y no al número de horas.

Preguntas

- En función de este concepto y en términos generales, ¿cómo **percibe** que fue la carga de trabajo no presencial, en el año 2019?

En términos de “tiempo y horas a la semana”, le haré algunas preguntas:

- Durante el periodo académico, ¿qué actividades o responsabilidades **no académicas** debía cumplir? ¿recuerda cuánto tiempo a la semana le dedicaba

(incluido fin de semana)? Ej: obligaciones personales, cuidado de otras personas (hijos, hermanos, etc.), labores domésticas, tiempos de desplazamiento, trabajo remunerado, etc.

- Durante la semana, ¿tuvo **tiempo libre** de responsabilidades (académicas o no académicas)? Y, ¿a qué dedicaba este tiempo? (recreación, por ejemplo).
- En términos de “suficiencia”, ¿cómo considera que era la cantidad de tiempo “libre” de responsabilidades?
- Si hubiese tenido más tiempo disponible durante la semana, ¿en qué lo habría invertido?

Volviendo al entorno académico:

Al enfocarnos específicamente en las **asignaturas disciplinares** que cursó el año 2019:

- 2° año: Gestión del Cuidado II, Salud Mental.
 - 3° año: Enfermería en niño, niña y adolescente; Enf. en Adulto y Adulto Mayor I.
- ¿Cuánto conocía la carga de trabajo no presencial **planificada** en el programa de estas asignaturas?
 - ¿Cómo considera que fue la relación de la carga de trabajo NO presencial **prevista** en el programa y la carga de trabajo que **usted percibió**? ¿Fue concordante?
 - Si la respuesta es NO, ¿por qué? **Especificar por asignatura.**

Si percibe que hay una elevada carga de trabajo no presencial (sobre la planificada):

- ¿Hay momentos durante el año en que usted percibe que aumenta la carga de trabajo no presencial más de lo estipulado? De ser así, ¿cuáles son estos?

- En las asignaturas, ¿qué **actividades académicas** generaron una carga de trabajo no presencial elevada? O, ¿qué se le hizo más difícil o “pesado”? (Ej: evaluaciones, tipo de evaluaciones, trabajos grupales, etc.)
- Respecto a la pregunta anterior, ¿a qué atribuye el hecho de haber requerido más tiempo del estipulado? Desde lo académico, especificar por asignatura.
- ¿Existieron situaciones **NO** ligadas directamente con lo académico, pero si con el entorno universitario, que hayan elevado la carga de trabajo no presencial? De ser así, ¿cuáles fueron?
- Desde el punto de vista de **carga de trabajo**, no necesariamente de **rendimiento**, ¿hubo factores externos a la universidad que influenciaran en su percepción de carga de trabajo no presencial? (ej: personales, familiares, emocionales, etc.). ¿Cuáles fueron y cómo afectaron? Ya sea de manera positiva (ayudaran) o de manera negativa (sobrecarga).
- Si considera **que NO existe aumento** de carga de trabajo no presencial en las asignaturas mencionadas (disciplinarias que curso), ¿a qué lo atribuye? Explique.
- Si considera **que NO existe aumento** de carga de trabajo no presencial en ciertas asignaturas, comparado con las asignaturas donde si hubo sobrecarga, ¿a qué lo atribuye, que pudo hacer esa diferencia? Explique.
- ¿Qué recomendación daría (a los profesores y/o estudiantes) para evitar la elevación de la carga de trabajo no presencial?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO EVALUADO	“FACTORES QUE AUMENTAN LA CARGA DE TRABAJO PERCIBIDA EN LAS Y LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE O’HIGGINS”
PROGRAMA	<i>No aplica</i>
INVESTIGADORA RESPONSABLE	Tania Vásquez Sepúlveda
R.U.T.	13.914.442-2
INSTITUTO	Escuela de Salud
INSTITUCIÓN PATROCINANTE	Ninguna (Universidad de Chile)
TELÉFONOS	229030039

Invitación a participar: Le estamos invitando a participar en el proyecto de investigación “Factores que aumentan la carga de trabajo percibida en las y los estudiantes de enfermería de la Universidad de O’Higgins”. Este estudio permitirá contribuir con el conocimiento acerca de la sobrecarga de trabajo de los estudiantes.

Objetivos: Esta investigación tiene por objetivo “indagar la percepción de las y los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad de O’Higgins acerca de los factores que elevan la carga de trabajo no presencial en las asignaturas disciplinares del año 2019”.

Procedimientos: de manera remota, a través de la plataforma ZOOM (o su equivalente) se le realizará una entrevista semi estructurada individual, la cual será llevada a cabo por la investigadora principal. Durante la entrevista, deberá mantener la cámara y micrófono encendidos, siendo esta grabada en video.

Riesgos: La participación en la investigación no significa ningún tipo de riesgo para usted.

Beneficios: Este estudio significará un aporte para el progreso del conocimiento.

Compensación: Ud. no recibirá ninguna compensación económica por su participación en el estudio. Además, su participación no requiere de ningún tipo de gasto económico para usted.

Confidencialidad: Toda la información derivada de su participación en este estudio será conservada en forma de estricta confidencialidad. Se garantiza su protección a la privacidad al asignarle un número para identificar a los participantes. Además, los datos de la investigación, así como los videos de las entrevistas, se mantendrán en el computador personal de la investigadora principal, al cual sólo tiene acceso ella. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación, será completamente anónima.

Voluntariedad: Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y se puede retirar en cualquier momento.

Usos potenciales de los resultados de la investigación, incluyendo los comerciales: los resultados de esta información sólo se usarán con fines académicos.

Derechos del participante: Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado. Si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio puede comunicarse con:

Investigador: Tania Vásquez Sepúlveda

teléfono: +56982309977

Autoridad de la Institución: Rafael Correa Fontecilla

Teléfono 229781274.

Otros Derechos del participante

En caso de duda sobre sus derechos debe comunicarse con la Secretaria Ejecutiva del Comité de Ética Inés Donoso, Teléfono: +569 57731093, Email: ines.donoso@uoh.cl cuya oficina se encuentra ubicada en primer piso Universidad de O'Higgins, Campus Rancagua. Av. Libertador Bernardo O'Higgins 611.

Conclusión:

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo mi consentimiento para participar en el proyecto "Factores que aumentan la carga de trabajo percibida en las y los estudiantes de enfermería de la Universidad de O'Higgins"

Nombre del Participante : _____

Firma: _____

Fecha: _____

Rut.: _____

Nombre de Director de Institución o Delegado Art. 11 Ley 20120:

_____ Firma: _____

Fecha: _____

Rut.: _____

Nombre del investigador: Tania Vásquez Sepúlveda

Firma: _____

Fecha: _____



UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS
SECRETARÍA GENERAL

Jimena Jara Quilodrán
Ministro de Fe Comité de Ética
Secretaría General (S)
Universidad de O'Higgins



UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS
COMITÉ DE ÉTICA

Inés Donoso Flores
Secretaría Ejecutiva
Comité de Ética
Universidad de O'Higgins

Instrumento de recolección de datos: validación por juicio de expertos

Nombre:

Para cada pregunta del instrumento, marque con una "X" si cumple o no con cada aspecto cualitativo. En el recuadro de "sugerencias" indique los aspectos a mejorar (pertinencia, claridad, relevancia y/o redacción).

N°	Pregunta	Pertinencia		Claridad		Relevancia		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Cómo percibe que fue la carga de trabajo no presencial, o carga académica, ese año (2019)?							
2	Al enfocarnos específicamente en las asignaturas disciplinares que cursaron el año 2019 (2° año: Gestión del Cuidado II, Salud Mental), (3° año: Enfermería en niño, niña y adolescente; Enf. en Adulto y Adulto Mayor I): ¿Cómo percibe que fue la carga de trabajo no presencial, o carga académica, de estas asignaturas?							
3	El tiempo no presencial que debió dedicar a las asignaturas mencionadas, ¿considera que fue concordante con lo planificado por los docentes en el programa de asignatura? ¿Por qué?							
4	Durante la semana (incluido fin de semana), ¿dedicaba tiempo a actividades no académicas? ¿recuerda cuanto a la semana? Ej: obligaciones personales, cuidado de otras personas (hijos, hermanos, etc.), labores domésticas, tiempos de desplazamiento, etc.							
5	Durante la semana, ¿dedicaba tiempo a actividades recreativas? ¿recuerda cuanto a la semana?							
6	¿Cómo considera que era la cantidad de tiempo "libre" de actividades académicas?							

7	Si hubiese tenido más tiempo disponible durante la semana, ¿en qué lo habría invertido?							
8	¿Hay momentos durante el año en que aumenta más la carga académica? ¿Cuáles son estos?							
9	Si percibió una carga de trabajo elevada, ¿a que la atribuye principalmente? Desde lo académico.							
10	Si consideramos que la carga académica no está elevada, ¿qué se le hizo más difícil o “pesado” de realizar en las asignaturas?							
11	Según su experiencia el año 2019, ¿en qué actividades usted requirió de mayor dedicación de tiempo de lo estipulado?							
12	¿A qué atribuye el hecho de haber requerido más tiempo?							
13	¿Cómo era su motivación para realizar las actividades académicas que demandaban las asignaturas? Ej: leer, estudiar, buscar información.							
14	¿Cuál es su nivel de satisfacción con los resultados académicos logrados por usted?							
15	Si percibió una carga de trabajo elevada, ¿lo atribuye a algún factor externo (no académico)?							
16	¿Hubo factores externos a las asignaturas disciplinares que dificultaran dedicar más tiempo a estas?							