

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO**



**“PERCEPCIÓN DE LA CARGA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE
EDUCACIÓN REMOTADE EMERGENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER
AÑO DE LA ESCUELA DE ODONTOLÓGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE
VALPARAÍSO AÑO 2021”**

ANDREA PAULINA CERÓN BENAVIDES

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

Director de Tesis: Prof. Sergio Garrido

2022

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO**

INFORME DE APROBACION TESIS DE MAGISTER

Se informa a la Comisión de Grados Académicos de la Facultad de Medicina, que la Tesis de Magister presentada por la(el) candidata(o)

ANDREA PAULINA CERÓN BENAVIDES

ha sido aprobada por la Comisión Informante de Tesis como requisito para optar al Grado de Magister en Educación en Ciencias de la Salud en el Examen de Defensa de Tesis rendido el día 7 de Noviembre del 2022.

**Prof. Dr.
Director de Tesis
Santiago, Chile**

COMISION INFORMANTE DE TESIS

Prof. Dr.

Prof. Dra.

**Prof. Dra.
Presidente Comisión**

DEDICATORIA

A mi papá y mamá por nunca dejarme sola en los procesos de la vida.

A mi novia Bianca por el incesante aliento, paciencia y compañía en el intermitente sentir vivido en el desarrollo de este grado de magíster e inicio de una nueva etapa en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos a mi director de tesis Prof. Sergio Garrido, por su dedicación, paciencia, compromiso y templanza transmitida durante mi proceso de formación.

Muchas gracias por su eterna guía y ejemplar docencia.

ÍNDICE

II. RESUMEN	6
III. INTRODUCCIÓN	8
IV. OBJETIVOS	12
V. MARCO TEÓRICO	13
VI. MARCO METODOLÓGICO	23
VII. DISEÑO METODOLÓGICO	27
VIII. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	37
IX. CONSIDERACIONES ÉTICAS	39
X. RESULTADOS	41
XI. DISCUSIÓN	53
XII. CONCLUSIONES	61
XIII. PROYECCIONES	64
XIV. BIBLIOGRAFÍA	65
XV. ANEXOS	71

II. RESUMEN DEL PROYECTO DE TESIS

Desde el año 2020 al 2021 prevaleció un estado de “Emergencia de Salud Pública de importancia Internacional” y “Pandemia Global” por la propagación del virus COVID-19, gatillando una serie de mecanismos gubernamentales en múltiples países para contener la propagación viral. Una de las principales medidas fue el confinamiento, lo que impactó múltiples dimensiones de la sociedad y donde la educación superior no ha estado desprovista de desafíos. Debido a la limitación de asistencia presencial a los establecimientos universitarios, se estableció una “educación remota de emergencia”, es decir, un cambio temporal del proceso formativo regular a un modo de entrega alternativo, que implicó el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos híbridos.

En este contexto, considerando que los programas de estudio de pregrado, posgrado y educación continua expresan sus demandas de trabajo mediante la carga académica total (horas de docencia directa y trabajo autónomo), es relevante conocer más información sobre cómo la educación remota de emergencia influyó en la carga académica desde la percepción de los estudiantes que se integran a la comunidad universitaria como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue analizar la carga académica percibida de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.

El estudio es de tipo cualitativo, enmarcado en un paradigma constructivista y cuyo enfoque es un estudio de caso. El instrumento de recolección principal fue una entrevista individual con un guion semiestructurado, el cual fue validado por un juicio de expertos y posterior a ello se aplicó de forma piloto; para el análisis de los datos se realizó un análisis de contenido iterativo e inductivo cuyo proceso se resume en la transcripción de las entrevistas, codificación y categorización.

Se espera que la investigación permita ampliar el marco de conocimiento en torno a la carga académica percibida en educación remota de emergencia y el inicio de la vida universitaria, pudiendo sus resultados ser considerados como referencias para estudios posteriores y la mejora de futuros diseños curriculares.

Palabras claves: Workload, emergency remote teaching, perception

III. INTRODUCCIÓN

En el año 2020, la Organización mundial de la Salud establece un estado de “Emergencia de Salud Pública de importancia Internacional” y “Pandemia Global” por la propagación del virus COVID-19 ⁽¹⁾, gatillando una serie de mecanismos gubernamentales en múltiples países para contener la propagación viral.

Una de las principales medidas de contención ha sido el confinamiento, impactando la vida cotidiana de las personas y donde la educación superior no ha estado exenta de desafíos para continuar con el proceso formativo. Actualmente se ha mantenido la limitación de la asistencia presencial a los establecimientos universitarios, por lo que la solución de emergencia ha sido la educación remota implementada en un tiempo relativamente corto y cuyos esfuerzos para transformar el proceso de enseñanza- aprendizaje han sido múltiples y diversos ⁽²⁾.

En este contexto, considerando que los programas de estudio de pregrado expresan sus demandas de trabajo mediante la carga académica total, es decir, la suma de las horas de docencia directas (presenciales) y las horas de trabajo autónomo (no presenciales o indirectas), es **relevante** conocer más información respecto a cómo ha influido en la percepción de la carga académica de los estudiantes la educación remota de emergencia. Actualmente, tanto a nivel nacional como internacional existe escasa información respecto a este tema, por lo cual se realizará un estudio de tipo cualitativo de tipo exploratorio, cuyo paradigma es constructivista y su enfoque estudio de caso; el objeto de estudio es la carga académica y los sujetos estudiantes de primeraño de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso.

Se considera **pertinente**, con motivo de incentivar una cultura de evaluación constante que nos permita ajustar nuestra labor docente a los procesos de aprendizaje sobre todo en este contexto, realzando la importancia de la retroalimentación de los estudiantes como protagonistas del proceso formativo.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Tanto a nivel nacional como internacional existe escasa información respecto a la carga académica percibida por los estudiantes en el contexto de educación remota de emergencia.

En Chile se han visibilizado algunos antecedentes respecto a este tema desde organizaciones estudiantiles como la Asociación de Estudiantes de la Salud (ANAES), quienes reportan que en el año 2020 el 64% de los estudiantes encuestados (N=22.783) indicó tener una “sobrecarga académica” y que, si bien al estudiar desde el hogar no ocupa tiempo de transporte a las locaciones educacionales, las distracciones, presiones y preocupaciones son factores influyentes (3). En la misma línea, la encuesta “Pulso Estudiantil” indicó que los estudiantes en contexto de educación online en pandemia, relataban transversalmente que las dinámicas de interacción docente disminuyeron y que han debido incrementar el trabajo individual(4).

Sumado a esto, se pudo observar que múltiples universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH) como la Universidad de Chile y Valparaíso, realizaron masivas movilizaciones estudiantiles en las cuales paralizaron sus actividades académicas, argumentando entre sus demandas la existencia de una “sobrecarga académica” y ver su salud mental afectada (5)(6).

Por lo tanto, considerando la recomendación del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile sobre realizar seguimientos a la carga académica independiente de la modalidad de enseñanza-aprendizaje, es **relevante** indagar sobre los elementos involucrados en la percepción de la carga académica como componente imprescindible del proceso de formación. En este sentido, el estudio podría ser de **gran utilidad** para corroborar el diseño de los módulos y vislumbrar las oportunidades de mejora para una planificación estratégica de los años

venideros, como también, servir de referencia para generar nuevas investigaciones en currículos de similares características en otras universidades estatales con el anhelo de colaborar, fortalecer y potenciar una educación centrada en el estudiante.

Además, teniendo en cuenta que los estudiantes que se incorporan por primera vez a la universidad pertenecen a un grupo heterogéneo en un escenario de emergencia, es relevante contar con un estudio cualitativo que evidencie los factores involucrados y comprender el significado de sus experiencias. En consecuencia, la investigación presentó como **objetivo** analizar los factores intervinientes en la carga percibida por los estudiantes en el contexto de educación remota de emergencia, esta se centrará, en el primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso, curso que fue impartido en modalidad online desde el año 2020 al 2021 producto de la pandemia por Coronavirus SARS COV-2.

En base a la problematización expuesta, este estudio será de tipo cualitativo cuyo paradigma es de tipo constructivista y su enfoque es estudio de caso; el objeto de estudio es la carga académica y los sujetos estudiantes de 1er año de Odontología de la Universidad de Valparaíso en el 2021.

Pretende contestar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores intervinientes en la percepción de la carga académica de los estudiantes de 1er año de la carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso durante el año 2021 en el contexto de educación remota de emergencia?

Algunos de los **supuestos de investigación**:

- La comunicación con los docentes interviene en la percepción de la carga académica
- La salud mental interviene en la percepción de la carga académica
- El acceso a la tecnología y/o las competencias digitales influyen en la percepción de la carga académica

- Los espacios domésticos influyen en la percepción de la carga académica.
- La redes de apoyo intra familiares influyen en la percepción de la carga académica
- La estabilidad económica de los padres o estudiante influye en la percepción de la carga académica.

IV. OBJETIVOS

I. OBJETIVO GENERAL

Analizar la carga académica percibida de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar el contexto de educación remota de emergencia de los estudiantes de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso.
2. Describir la carga académica real y percibida de los estudiantes de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.
3. Determinar los factores intervinientes en la carga académica percibida de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.

V. MARCO TEÓRICO

1. Impacto en la educación debido a la pandemia mundial por COVID 19

El confinamiento se ha instaurado como una medida global para evitar la propagación del virus Sars-Cov 2, con ello se ha realizado el cierre físico de todas las instituciones de educación primaria, secundaria y superior para resguardar la seguridad tanto de su alumnado como también de sus docentes y funcionarios. A pesar de esto, las instituciones de educación mantuvieron sus actividades académicas mediante la docencia a través de plataformas educativas en línea y videoconferencias, logrando así continuar con el proceso formativo especialmente en las asignaturas con gran componente teórico en sus contenidos.

La premura de continuar con los procesos y el poco tiempo para la planificación y preparación de las actividades docentes, han visto desafiada a las instituciones para mantener la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje ⁽⁷⁾. Aún no está claro si los logros de aprendizajes son comparables con los obtenidos en una modalidad completamente presencial, pero hasta el momento son las únicas opciones viables para asegurar la continuidad de la enseñanza ⁽⁸⁾⁽⁹⁾.

En este contexto, los autores Hodges et al. proponen el término de “Educación Remota de Emergencia” para describir un sistema de enseñanza-aprendizaje similar a lo conocido como modalidad E-Learning, virtual o remota, pero en tiempos de crisis. A continuación, se explicarán ambos conceptos:

1.1 Educación online, virtual o e-learning

El e-learning o educación virtual, corresponde a una modalidad de enseñanza-aprendizaje caracterizada por la educación a distancia cuyo desarrollo se da completamente en escenarios virtuales donde el tutor hace el seguimiento del estudiante. El proceso formativo se apoya en el aula virtual, descargando material escrito o audiovisual, participando en foros, chats, realizando evaluaciones y

simulaciones. Entre las principales plataformas se reconocen Moodle, Edmodo, BlackBoard, entre otros (10).

Uno de los principales beneficios es la flexibilidad de tiempo y espacio, puesto que la formación puede ser tanto sincrónica como asincrónica; brindando mayores oportunidades para acceder a la educación, incrementa la calidad del contenido instruccional, permite el uso de diversos instrumentos de evaluación, favorece el uso de herramientas de simulación y disminuye los costos. Al mismo tiempo, favorece el desarrollo de competencias y destrezas específicas como el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la comunicación efectiva, el pensamiento reflexivo y la autorregulación (11).

Generalmente, en esta modalidad el rol del docente se encuentra diversificado en más de un profesional, que puede ser diseñador gráfico, de plataforma, programador y tutor; lo que puede provocar que se enfrenten a dificultades importantes como tiempo limitado para su implementación, habilidad deficiente en el manejo de tecnologías, una infraestructura inadecuada, ausencia de estrategias institucionales para el aprendizaje en línea y actitudes negativas. Es por ello que se sugiere, mejorar habilidades de los docentes a través de capacitaciones, entregar incentivos por el tiempo dedicado al desarrollo y entrega de contenido en línea y que las instituciones mejoren las estrategias de apoyo para el alumnado y profesorado

(12).

1.2 Educación remota de Emergencia

La enseñanza remota de emergencia (ERT) es un “cambio temporal del proceso formativo regular a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis”(13). Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos híbridos, y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un

ecosistema educativo sólido, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis. Por lo tanto, es una modalidad alternativa en una situación de crisis que no debiera mantenerse a largo plazo puesto que pudiese producir una disminución en la calidad de los cursos entregados y afectar los logros de aprendizaje en el alumnado ⁽¹⁴⁾.

Esta modalidad requiere que las instituciones preparen a toda la comunidad universitaria para este cambio abrupto y que puede repetirse en cualquier momento según las contingencias nacionales o internacionales ⁽¹⁵⁾. En otras palabras, las universidades deben disponer a todo el estudiantado y profesorado el apoyo tecnológico, pedagógico y estudiantil sobrepasando sus capacidades de respuesta; si se realiza bien es una oportunidad única para mantener la comunicación y transmisión de experiencias entre países de todo el mundo en el contexto de la suspensión de la movilidad internacional ⁽¹⁶⁾.

2. Sistema de Créditos Transferibles en Chile (SCT-Chile)

El Sistema de Créditos Transferible (SCT) nace en el año 2003 en torno a los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Enseñanza (MECESUP), como una respuesta a las necesidades detectadas por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) a través de una evaluación de las demandas de calidad del sistema de pregrado chileno, impulsados a su vez por la participación de diversas casas de estudio en el proyecto Tuning América Latina desarrollado entre los años 2004-2007. Producto de este análisis se concluye que el sistema educacional superior del país presentaba diseños curriculares basados en contenidos excesivamente largos y centrados en el profesor, sin salidas intermedias, poco transparentes en la elaboración de los perfiles de egreso, contenidos y mecanismos de evaluación, falta de racionalidad en la carga de trabajo de los estudiantes, con planes de estudio sobrecargados y con un excesivo foco en los contenidos en desmedro de los desempeños ⁽¹⁷⁾.

En agosto del 2015 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) sugiere dentro de los criterios para las carreras de pregrado, la adhesión SCT-Chile para cuantificar el trabajo académico real de los estudiantes, lo que ratifica la importancia del modelo para realizar planes de estudio balanceados, centrados en el logro de los aprendizajes de los alumnos y que permitan el cumplimiento del perfil de egreso. Si bien inicialmente se gestionó para pregrado pensando en estudiantes dedicados a tiempo completo a sus estudios, la extensión a otras modalidades de estudio puede realizarse desde los componentes básicos del sistema ⁽¹⁸⁾. Por lo tanto, SCT-Chile puede aplicarse a una diversidad de programas pero queda pendiente un tema que suele generar inquietud y que refiere a cómo se puede medir el tiempo de dedicación del estudiante y cómo se vincula con los aprendizajes, ya que el tiempo de dedicación de un estudiante no puede ser medido, sólo estimado.

2.1 Definición de carga académica

Es el tiempo de dedicación requerido por una asignatura y programa para que un estudiante logre los resultados de aprendizaje y competencias esperados. Se encuentra expresada en créditos y tiene en consideración las horas de docencia directa o presenciales y las horas de trabajo autónomo o no presenciales.

Para pregrado se estableció una carga académica anual total correspondiente al rango 1.440-1.900 horas asociado a 60 créditos SCT, entendiendo que un SCT-Chile puede fluctuar entre 24 a 31 horas según defina cada institución. En particular, en la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso cada SCT corresponde a 27 horas ⁽¹⁹⁾.

Particularmente, en relación a las horas de trabajo autónomo, se debe hacer la distinción entre la carga de trabajo prevista, la real y la percibida; entendiendo la carga académica prevista como la establecida por el programa de estudio, la carga académica real como el tiempo destinado por el estudiante para lograr los aprendizajes (la cual debería coincidir con la carga prevista) y la carga académica percibida en palabras de García Martín, A y García-León J ⁽²⁰⁾, como un concepto que “no es posible medirla en horas, sino mediante variables cualitativas que pueden transformarse en valores numéricos cuando sea precisado”. En la misma línea, Entwistle ⁽²¹⁾ relata que el interés de esto radica en la comprobación de que es la percepción del contexto académico, y no el propio contexto, lo que condiciona el aprendizaje, por lo tanto, es importante considerar que la carga percibida es un constructo complejo que puede estar influenciado por un amplio rango de aspectos interrelacionados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Estimación de carga académica

Si bien se comprende que la estimación de la carga académica tiene en cuenta las horas de docencia directa y las de trabajo autónomo, el principio 4 del SCT-Chile aclara que: “el trabajo total del estudiante sólo puede ser medido por aproximación” ⁽¹⁸⁾ debido a la heterogeneidad de los estudiantes, en cuanto a estilos de aprendizaje, conocimiento previos y el nivel que se espera que el estudiante

alcance en cierta competencia.

A partir de lo anterior, se entiende que no existe una relación proporcional o fórmula entre el tiempo destinado a docencia directa y el trabajo autónomo, sino que ésta depende exclusivamente del tipo de resultado de aprendizaje que se quiere conseguir. Por lo mismo, el CRUCH recomienda hacer seguimientos con el fin de detectar posibles inconsistencias en la estimación de carga académica a partir de la retroalimentación de los estudiantes, docentes o informantes clave, mediante encuestas, entrevistas grupales o individuales.

3. Percepción

La percepción inicialmente estaba meramente reducida como concepto a la sensorialidad corporal, por lo que las investigaciones se centraban en los órganos de los sentidos y su funcionamiento cerebral. Fue la Gestalt la que introdujo la noción de un proceso subjetivo y de abstracción del registro de los sentidos, afirmándolo como un proceso de formación de representaciones mentales (22).

La percepción entonces es entendida como un **proceso biocultural**, dependiente de los estímulos sensoriales, así como de la selección, organización e interpretación de dichos estímulos, que otorgan significado influenciados indisolublemente por la cultura e ideología de cada persona. Por tanto, es considerado como un proceso en constante cambio, donde el sujeto y el grupo social que le rodea, se encuentran en permanente movimiento, conocimiento y reconocimiento del mundo (23).

En el contexto de esta investigación, los significados y/o representaciones mentales que construyen los estudiantes sobre la carga académica es considerado fundamental para comprender los elementos o factores que intervienen en la carga académica.

4. Escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso

La escuela de odontología de la Universidad de Valparaíso pertenece a la Facultad de Odontología de la Universidad de Valparaíso y a nivel de pregrado, se dedica a impartir únicamente el grado académico de Licenciado en ciencias odontológicas y el título profesional de Cirujano-dentista.

En el año 2016 se comienza a impartir un nuevo plan de estudios, el cual se fundamenta en los modelos de aprendizaje orientados por competencias. La estructura de la malla es modular, ya que se considera el módulo como un medio para poder abordar en conjunto y desde distintas disciplinas un conocimiento determinado; estas unidades de aprendizaje están secuenciados en función de las competencias descritas en el perfil de egreso. El nuevo plan de estudios comprende 62 módulos, distribuidos en los 6 años de estudios, la mayoría de los módulos son de carácter semestral, a diferencia del plan de estudios del año 2001 ⁽²⁴⁾.

Cada año en estricto rigor tiene 60 créditos y está ajustado al Decreto exento N° 06288, que establece en la universidad de Valparaíso para los programas de pre, y Post Grado, el sistema de Créditos Transferibles acordado por el consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

4.1 Estructura curricular Primer Año de Odontología

La configuración general del primer año de Odontología en la Universidad de Valparaíso se divide en 2 semestres. El primer semestre comprende 4 módulos: Introducción a la Odontología, Autorregulación, Ciencias Básicas I (compuesto a su vez por Química, Biología y Genética) y Morfología I (Compuesto por Anatomía e Histología); el segundo semestre comprende 6 módulos: Lengua Materna, Introducción a la Metodología Científica, Morfología II, Ciencias Básicas II, Introducción a la Salud Comunitaria y Primeros Auxilios ⁽²⁵⁾.

El detalle de su organización cronológica semanal respecto a sus horas de docencia directa, trabajo autónomo y créditos se especifican en la siguiente tabla:

Tabla I. Organización y creditaje de módulos de primer semestre, escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso (Elaboración propia)

MÓDULO	HORAS DOCENCIA DIRECTA (A)	HORAS TRABAJO AUTÓNOMO (B)	HORAS TOTALES (C = A+B)	SEMANAS POR SEMESTRE (D)	HORAS POR SEMESTRE (E=C*D)	CRÉDITOS (F= E/27)
Introducción a la Odontología	4.5	3	7.5	18	138	5
Autorregulación	1.5	1.5	3	18	54	2
Morfología I	12	4.5	16.5	18	297	11
Ciencias Básicas	12	6	18	18	324	12
TOTAL	30	15	45	-		30

Tabla II. Organización y creditaje de módulos de segundo semestre, escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso (Elaboración propia)

MÓDULO	HORAS DOCENCIA DIRECTA (A)	HORAS TRABAJO AUTÓNOMO (B)	HORAS TOTALES (C = A+B)	SEMANAS POR SEMESTRE (D)	HORAS POR SEMESTRE (E=C*D)	CRÉDITOS (F= E/27)
Introducción a Salud Comunitaria	3	1.5	4.5	18	81	3
Introducción a la Metodología Científica	3	1.5	4.5	18	81	3
Morfología II	12	3	15	18	270	10
Primeros Auxilios	1.5	1.5	3	15	45	2
Lengua Materna	1.5	1.5	3	18	54	2
Ciencias Básicas II	10.5	4.5	15	18	270	10
TOTAL	32.5	13.5	45	-	-	30

4.2 Contexto Educación Remota de Emergencia 2020-2021

A una semana del comienzo del año académico en marzo del año 2020, las autoridades de la Universidad de Valparaíso indicaron a todas las carreras iniciar sus clases de manera remota ante la inminente pandemia del virus SARS COV-2. Esta situación inédita, fue reconocida por sus autoridades como una medida preventiva que si bien no reemplazaba la presencialidad, permitiría disminuir el contacto directo, facilitando la interacción y la posibilitando de realizar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Desde ese instante se realizaron todos los esfuerzos posibles para desarrollar capacitaciones a sus académicos y académicas en el uso de TIC'S, talleres de formación docente para la planificación online, entre otras instancias que permitan el desarrollo de competencias digitales para ejercer su labor. Paralelamente y de manera paulatina, se realizaron diversas acciones en pos de que todas y todos los estudiantes contarán con computadores, conexión a internet y acceso a recursos en un aula virtual.

En la facultad de Odontología de la Universidad de Valparaíso se dictaminó que todos los módulos de pregrado o posgrado, fueran teóricos o clínicos, debían ser implementados de forma remota. El cambio repentino de modalidad no estuvo exento de inconvenientes y problemáticas, los cuales propiciaron movilizaciones estudiantiles tanto en el año 2020 como en el 2021.

4.2.2 Problemáticas acontecidas en la Carrera de Odontología

En el mes de Junio del año 2020 los estudiantes realizan la primera movilización en contexto de educación remota paralizando el total de sus actividades; en el petitorio interno⁽²⁶⁾ exponen dentro de las principales problemáticas la Sobrecarga Académica debido a la duración de clases sincrónicas, tiempo de dedicación a trabajo autónomo, envío de una cantidad importante de material complementario en diferentes formatos, salud mental y no cumplimiento del creditaje de los módulos.

En relación a la Salud mental adjuntan al petitorio una encuesta nombrada “Bienestar Estudiantil en Tiempos de Pandemia”, exponiendo lo siguiente “Se pudo observar que un 31.9% de los estudiantes encuestados manifestó que han tenido dificultades para conseguir las herramientas tecnológicas necesarias para rendir correctamente en el semestre online y un 1.4% no ha contado con las herramientas necesarias para esto. El 66,3% del total de encuestados han tenido un alto nivel de estrés durante el último mes. Un 7.9% de los encuestados poseen patologías psiquiátricas diagnosticadas, siendo prevalentes los diagnósticos de trastornos de ansiedad y depresión. La mayoría de los estudiantes (69,2%) han visto fuertemente afectada su salud mental por la crisis sanitaria, siendo uno de los mayores factores de estrés, y ajenos a los causados por la pandemia, la sobrecarga académica seguida por su situación económica.”

Respecto al creditaje, señalan que una “parte importante de la sobrecarga académica se ha dado por no respetarlos” añadiendo también que “la planificación de las horas asincrónicas no ha sido la adecuada siendo una de las principales responsables de la sobrecarga”.

Si bien durante el año 2021 no se realizaron movilizaciones, el Centro de Estudiantes continuó con mesas de diálogo para resguardar el cumplimiento de una serie de compromisos realizados por la unidad académica tales como el cumplimiento de las horas directas, tiempos de descanso entre clases sincrónicas, recesos universitarios, disponibilidad del material audiovisual, entre otros.

VI. MARCO METODOLÓGICO

1. Investigación Cualitativa

Según Creswell J.⁽²⁸⁾, la investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano.

El rol del investigador recae en la construcción de un panorama complejo e integral, siendo protagonistas como principal instrumento de recolección de significados y percepciones, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. Lo complejo y holístico, hace referencia a la narrativa que lleva al lector a las múltiples dimensiones de un problema o cuestión, y como la muestra en toda su complejidad.

En el mismo sentido, Denzin y Lincoln⁽²⁹⁾ describe el proceso de investigación cualitativa como multi-metodológico, lo que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio, las cosas se estudian intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

2. Paradigma Constructivista

Los paradigmas son construcciones humanas que se ocupan de los principios que indican que, el investigador para construir el significado de los datos ⁽²⁴⁾; proporcionan creencias y dictados que influyen en lo que debería ser estudiado, cómo se debe estudiar y cómo se deben interpretar los resultados del estudio ⁽²⁵⁾. Por lo tanto, definen una orientación filosófica del investigador teniendo implicaciones en cada decisión tomada en el proceso de investigación, incluida la elección de metodología y métodos.

Por lo anterior expuesto, es de suma importancia definir el paradigma en el que

estará ubicada esta investigación puesto que indicará cómo se construirá el significado a partir de los datos que recopilaremos y en función de nuestras experiencias. Esta investigación se enmarca en un **paradigma constructivista (o interpretativista)**, cuya finalidad es comprender el mundo subjetivo de la experiencia humana (30).

Este enfoque busca comprender e interpretar lo que el sujeto piensa o el significado que le da al contexto; enfatiza la comprensión del individuo y su interpretación del mundo que lo rodea, por tanto, el principio clave del paradigma es que la realidad se construye socialmente.

A continuación, se describen los aspectos del paradigma constructivista a partir de lo señalado por Guba y Lincoln en 1994, y algunas interpretaciones de otros autores(30)(31):

- **Ontología relativista:** la situación estudiada posee múltiples realidades, y esas realidades pueden ser exploradas y darles significado o reconstruirse a través de interacciones entre el investigador y los sujetos de la investigación, y entre los participantes de la investigación.

Las realidades son aprehensibles en forma de múltiples construcciones mentales intangibles, basadas en lo social y experimental, de naturaleza local y específica (aunque los elementos a menudo se comparten entre muchas personas y incluso a través de culturas), y dependiente de su forma y contenido de las personas individuales o grupos que sostienen las construcciones. Las construcciones no son más o menos "verdaderas", en ningún sentido absoluto, sino más o menos informadas y/o sofisticadas.

- **Epistemología Subjetivista:** el investigador da sentido a sus datos a través de su pensamiento propio y el procesamiento cognitivo dado por sus interacciones con los participantes (construirá conocimiento socialmente como resultado de sus experiencias personales de la vida real dentro de los entornos naturales

investigados)

El investigador y el objeto de la investigación se supone que están vinculados de forma interactiva de modo que los "hallazgos" se crean literalmente producto de la investigación.

- **Metodología Naturalista:** La naturaleza variable y personal de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales se pueden obtener y refinar sólo a través de Interacción entre investigador y sujetos de estudio. Por lo tanto, el conocimiento se adquiere desde un enfoque inductivo: reconocer, comprender, desarrollando y contrastando construcciones a través de diálogo.

El investigador utiliza los datos recopilados a través de entrevistas, discursos, mensajes de texto y sesiones de reflexión, donde actúa como observador participante.

3. Estudio de caso

Stake R. ⁽³²⁾ describe que los estudios de caso como un enfoque cuya característica básica es abordar de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Puede ser algo simple o complejo, pero siempre una unidad; aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma individual.

En la misma línea, describe que estos casos pueden ser "*estudios intrínsecos*", es decir, el caso constituye el interés primordial y la tarea principal será llegar a entender el caso en particular, descubrir relaciones, indagar en los temas a través de una interpretación directa; o pueden ser "*estudios instrumentales*", donde un asunto o asuntos son utilizados para comprender algo general y utilizaremos el caso para ello.

Por otro lado Creswell J. ⁽²⁸⁾, define el estudio de casos como una exploración de un sistema ligado o un caso (o múltiples casos) a lo largo del tiempo, a través de

una recolección de datos detallada, en profundidad, que involucra múltiples fuentes de información ricas en contextos; este *sistema ligado*, es ligado por el tiempo y el lugar, y el caso que está siendo estudiado puede ser un programa, un evento, una actividad o individuos. El caso puede ser un estudio *multisitio*, abarcando distintos lugares del caso de estudio o un estudio dentro del sitio. Las múltiples fuentes de información pueden incluir: *observación, entrevistas, materiales audiovisuales, documentos y reportes*; el contexto del caso involucra situarlo dentro de su escenario, pudiendo ser este físico, un escenario social, histórico o económico.

En investigación cualitativa el medio de abordaje de este enfoque es de tipo ideográfico⁽³³⁾, es decir, implica la descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones; tiene por objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron.

VII. DISEÑO METODOLÓGICO

❖ TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa, bajo un paradigma constructivista con enfoque de estudio de caso. Se descartó un enfoque puramente descriptivo, puesto que las discusiones y conclusiones en torno a los resultados de la investigación se verían limitadas por el intento de anular la participación del investigador como observador activo.

En particular, será un estudio de caso intrínseco dentro del sitio (cada estudiante es un caso singular).

❖ POBLACIÓN

La población se constituyó por estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso en el año 2021.

Criterios de inclusión

Como criterio de inclusión se consideraron todos los estudiantes que hayan concluido los módulos de primer año en modalidad remota de emergencia en el año 2021.

Criterios de exclusión

Los estudiantes que hayan cursado módulos de primer año en modalidad presencial o semipresencial, o que postergaron estudios; con el fin de evitar un entramado de experiencias y facilitar la identificación de la modalidad referida al momento de recogida, transcripción y análisis de datos.

El universo de primer año 2021 estuvo compuesto inicialmente por 79 estudiantes (59 mujeres y 20 hombres), luego de haber aplicado el criterio de exclusión

de postergación de estudios fue de 73 estudiantes (56 mujeres y 17 hombres); respecto al criterio de modalidad presencial o semipresencial no existió ningún caso. Si bien no existió la modalidad semipresencial, en el mes de octubre se permitió la asistencia voluntaria al módulo de Lengua Materna; este funcionó de manera piloto en formato híbrido ante un eventual regreso a la presencialidad y lo anterior no se consideró como criterio de exclusión para esta investigación.

❖ MUESTRA DEL ESTUDIO

Se llevaron a cabo un total de 10 entrevistas, estas fueron enumeradas en orden de realización. Respecto a la **saturación**, se realizaron entrevistas hasta que no hubo nuevos temas emergentes, resguardando un reexamen, reflexión y análisis continuo e iterativo de todo el proceso; se consideró saturación en la entrevista 8, realizando 2 más para verificación.

No se excluyó ninguna entrevista puesto que todas aportaron datos relevantes para el estudio, quedando estas 10 a disposición de análisis.

Para acceder al detalle sociodemográfico y otros datos complementarios de la muestra, se envió un formulario en una planilla Excel durante el mes de Mayo 2022; este contó con 12 ítems los cuales se resumen a continuación y se presenta el detalle en tabla III:

Tabla III. Resumen características de la muestra (Elaboración propia)

Sexo	Nº	Realizó preuniversitario	Nº
Mujer	5	Sí	8
Hombre	5	No	2
Intersexual	0		
		Año que rindió la PSU/PTU	
Género		2020	7
Femenino	5	2019	4
Masculino	4		
No Binario	1	Estabilidad conexión a Internet	
Otro	0	Buena	2
		Regular	4

Nivel socioeconómico		Mala	4
Bajo	3		
Medio	5	Módulo mayor carga académica	
Alto	2	Ciencias Básicas	10
Nivel educacional		Módulo menor carga académica	
Educación Media	8	Autorregulación	4
Técnico Nivel superior	2	Introducción a la Odontología	3
Educación Superior	0	Primeros Auxilios	2
		Morfología	1
Lugar de Residencia			
Urbano	9		
Rural	1		
Colegio de egreso			
Público	2		
Subvencionado	6		
Privado	2		

❖ RECOLECCIÓN DE DATOS

7.1. ACCESO AL CAMPO Y PERMISOS

La información inicial para cumplir con los criterios de inclusión fue recopilada con autorización de la Dirección de escuela (Anexo I), pudiendo acceder al nombre, correo electrónico, módulos cursos y observaciones entorno a situación académica en cuanto a repitencia y postergación de estudios.

7.2 CONVOCATORIA

La convocatoria se apoyó en la base de datos de estudiantes de primer año según los criterios de inclusión y exclusión planteados. La primera invitación a participar se envió vía correo electrónico a finales del mes de Marzo del año 2022 junto a ello se adjuntó el consentimiento informado; se especificó que el acceso a sus datos sería con la autorización de Dirección Escuela con fin únicamente

investigativo, por tanto, no transferible a terceros.

Como parte del mensaje también se explicitó que la participación es voluntaria y las opiniones confidenciales, proporcionando información sobre la tesis, su autora y beneficios (directos e indirectos); enmarcada en el programa de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, así como los requerimientos en tiempo mínimos (aproximadamente 45 minutos) para la realización de la entrevista y plataforma de realización.

En la instancia anterior descrita, acudieron al llamado 4 estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión y se acordó realizar la entrevista en horarios de mutuo acuerdo; un día antes de lo acordado con cada uno, se confirmó la cita vía correo electrónico y/o teléfono. En el mes de abril se realiza una segunda convocatoria a la cual contestan 7 estudiantes y se procedió a realizar la programación similar a la primera convocatoria; finalmente solo se concretan 6 entrevistas ya que uno de los estudiantes citados tenía una problemática de índole familiar.

No se insistió en una tercera convocatoria, ya que como se explicó previamente en el apartado de muestra, la saturación se logró en la entrevista 8.

7.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

Se utilizaron 2 técnicas de recolección en el estudio: revisión de documentos y entrevista.

A) REVISIÓN DE DOCUMENTOS

En primera instancia, se recopilaron los informes de autoevaluación de los procesos de acreditación de la unidad académica, se examinaron y ordenaron la información detallada en relación a la historia, organización educativa y creditaje del programa curricular de primer año. En segundo lugar, se repitió el proceso en relación con los petitorios internos de movilizaciones estudiantiles desde el inicio de

la educación remota de emergencia para constatar las problemáticas y/o necesidades del estudiantado en este periodo.

Lo anterior permitió corroborar la información entregada por los estudiantes, conocer los antecedentes del ambiente, contexto, situaciones y funcionamiento de la población de estudio.

B) ENTREVISTA

La entrevista es un instrumento utilizado cuya intención por parte del entrevistador no es suponer, sino comprender mediante las preguntas el sentir de los entrevistados⁽³⁴⁾. Se recomiendan preguntas abiertas que permitan al entrevistado comunicarse con libertad y preguntas cerradas para la confirmación de las declaraciones realizadas; es relevante que la interacción no sea estrictamente rígida, sino que permita retroceder para retomar temas que puedan ser de interés y desarrollarlos. Por otro lado, respecto a los entrevistados se plantea que lo importantes que hayan experimentado el fenómeno que se está estudiando y puedan intercambiar su percepción al respecto.

B1. Guión de entrevistas

La entrevista fue semiestructurada individual apoyada en un guión (Anexo II). La construcción de dicho guion pasó por diferentes etapas:

1. Construcción del guión: basado en los supuestos teóricos y objetivos de la investigación.

2. Validación de expertos ⁽³⁵⁾: Se solicitó a dos expertos (1 doctorado y 1 magister, ambos con experiencia en investigación cualitativa en Educación), realizar una evaluación a través de una pauta (Anexo III) donde se observó que algunas preguntas tendían a ser cerradas y otras podrían no ser comprendidas por estudiantes de primer año.

3. Modificación guión: se acogieron las recomendaciones de modificar la redacción o enfoque, y establecer preguntas más acotadas que fueran auxiliares en

el caso de las preguntas amplias para aquellos aspectos importantes de ahondar que no surgieran de forma espontánea. El guion se configuró en preguntas introductorias, de contenido y cierre. Las primeras estuvieron conformadas por 4 preguntas generales, mientras que las preguntas de contenido estaban distribuidas en 5 generales y 8 desglosadas; de cierre fueron 3.

4. Pilotaje de la entrevista: se realizó con un estudiante del universo de estudio para verificar la estructura general de la aplicación del instrumento y desarrollar habilidades relacionadas con el manejo de la entrevista; esta entrevista no fue incluida dentro de la muestra. A partir de las conversaciones se realizaron mínimas correcciones al guion para la aplicación definitiva.

Cabe destacar, que el fin del pilotaje de un guión de entrevista tiene por objetivo verificar la comprensión general de las preguntas validadas previamente por los expertos, por lo que no es necesario aplicar métodos cuantitativos para evaluar su consistencia interna.

Por otro lado, es importante recalcar que los conceptos de carga académica, horas directas y trabajo autónomo son comprendidos por los estudiantes debido a que cada coordinador de módulo al iniciar un programa de asignatura, debe explicarle esta configuración y el sistema de creditaje. Por otro lado, los conceptos como contexto familiar, redes de apoyo u otros utilizados en el guión, son impartidos por el módulo de Introducción a la Odontología e Introducción a la Salud Comunitaria.

B2. Contexto de entrevistas

Las entrevistas se realizaron de forma remota con una duración aproximada de 30-45 minutos vía plataforma de videoconferencia Zoom. Los sujetos de estudio se encontraban en sus viviendas y en su mayoría no existió problemas de conexión a internet que interrumpieran la sesión.

Al momento de iniciar cada entrevista, se les pidió consentimiento para grabar y se les leyó el consentimiento informado previamente enviado por correo electrónico para ser firmado, entregando una copia al estudiante, asegurando el anonimato y libertad de participación o retiro de la investigación. Se explicaron los objetivos de la investigación y se creó la instancia para la aclaración de dudas previo a la entrevista.

Posteriormente se inició la entrevista con grabación de vídeo y audio como respaldo para posterior transcripción. En el transcurso de las entrevistas, se fueron incorporando preguntas en torno a temas introducidos por los estudiantes que pudieran resultar de interés para la investigación, incorporándose a la entrevista posterior de forma sucesiva; en cada ocasión de cierre, se preguntó si existía la necesidad de agregar algo más con relación al tema y se agradeció la participación, asegurando retroalimentación de la información resultante de la investigación una vez concluida.

7.4 ALMACENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Las grabaciones de las videoconferencias fueron transcritas en su totalidad y almacenadas en una plataforma virtual Google Drive, cuyo único acceso lo posee la investigadora. Se organizó en carpetas digitales por nombre codificado, así como también la bibliografía utilizada, documentos de permisos escaneados, consentimientos informados, entre otros; En paralelo se mantiene una copia en un disco duro externo.

Las videoconferencias se almacenan hasta haber concluido el proyecto de investigación, posterior a ello se procederá a su eliminación.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

En general para el manejo de información se realizó basado en el espiral del análisis cualitativo de datos propuesto por Creswell (1998). El espiral (Fig. 1) representa al investigador involucrándose en el proceso de moverse en círculos analíticos en vez de usar un enfoque lineal fijo; se inicia con información del texto o imágenes y se termina con un reporte o escrito; mientras tanto, el investigador prueba varias facetas del análisis y da vueltas una y otra vez.

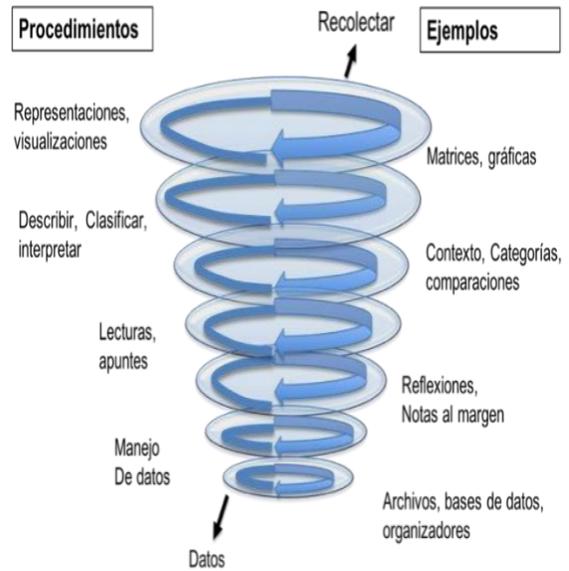


Figura 1. Espiral de análisis de datos (elaboración propia a partir de Sampieri et al)

En particular, para el análisis propiamente tal se utilizó como referencia lo planteado por Elo y Kyngäs⁽³⁶⁾.

PREPARACIÓN DE LOS DATOS

En primer lugar, se prepararon los datos para realizar el análisis detallado; básicamente contempló dos etapas:

a) Transcripción: Se realizó un tipo de transcripción natural, es decir, se eliminó toda aquella información irrelevante, para aportar mayor claridad a la lectura, empero, en ningún caso se cambió las palabras o el significado de las frases.

Por lo tanto, las grabaciones de las videollamadas fueron transcritas en su totalidad, abreviando elementos que pudieran comprometer el anonimato del participante, nombres de compañeros de estudio y docentes; para ello se utilizó un documento word con opción para establecer comentarios o notas.

Es importante recalcar, que se envió la transcripción al entrevistado para que verificar que su relato fuera fidedigno aportando al criterio de credibilidad y así pueda utilizarse como material de estudio.

b) Organización de los datos: Esta organización siguió criterios cronológicos y se dispuso en carpetas las entrevistas por cada sujeto de estudio, otras con los documentos públicos recopilados, planilla excel para organizar las futuras unidades de análisis y proceso de categorización.

PROCESAMIENTO DE DATOS

El método utilizado fue inductivo, se realizaron anotaciones respecto a las *ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis*; como también, anotaciones en relación a la credibilidad y verificación del estudio para que cualquier otro investigador pueda evaluar el trabajo realizado. Contó de 3 etapas: Codificación abierta, agrupamiento y abstracción.

a) **Codificación Abierta:** Primero se revisaron los datos realizando múltiples

lecturas, anotando observaciones en los márgenes como proceso inicial configurando así una bitácora de análisis.

Luego se realizaron notas y etiquetaron las unidades de análisis (segmentos de la entrevista) con un nombre a priori, con el objetivo de hacer que este proceso fuera más manejable y sencillo, así como distinguir una categoría de otra. Se utilizó un “barrido” para darnos cuenta si captamos el significado que buscaban transmitir los participantes, reflexionar si incluimos todas las categorías relevantes, revisar las reglas para establecer categorías emergentes y evaluar el trabajo realizado.

No olvidando que al formular categorías mediante el análisis de contenido inductivo, el investigador llega a una decisión a través de la interpretación, sobre qué cosas poner en la misma categoría.

b) **Agrupamiento de los datos:** Se agruparon las subcategorías bajo otras subcategorías generales o de orden superior, con el objetivo de reducir el número de estas, colapsando aquellas que son similares o diferentes en otras más amplias. Paralelo se realizó una comparación constante y se anotaron como “emergentes” a aquellas que puedan ser utilizadas en futuros estudios.

c) **Abstracción:** Se nombró cada categoría general con palabras del contenido, específicamente en este estudio tienen relación con cada objetivo específico.

VIII. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Para el análisis de los criterios de rigor de la metodología cualitativa empleada se utilizaron los criterios de Guban y Lilcon⁽³⁷⁾, los cuales fueron resguardados de la siguientes manera:

- a) **Credibilidad:** Se usaron múltiples fuentes de datos como la transcripción de entrevistas, notas de campo, bitácora de análisis y diario del investigador (triangulación de datos); como también, se solicitó a un experto con grado de magíster que revise la interpretación de las categorías y temas construidos.

Se recopilaron los datos durante el período de tiempo necesario para cumplir los objetivos de la investigación. Por último, se le solicitó comentarios a los participantes sobre los datos obtenidos y la interpretación de estos para comprobar que fueran fidedignos a lo que querían expresar.

- b) **Dependencia:** Se recopilaron datos hasta que no surgieron nuevos temas emergentes (saturación), resguardando un reexamen, reflexión y análisis continuo e iterativo de todo el proceso. Se interpretaron los resultados desde diferentes perspectivas (transcripciones, bitácora de campo, de análisis y el diario del investigador). Por último, se realizó una auditoría de dependencia por un investigador externo que también permitió velar porque el proceso esté siendo el correcto.
- c) **Confirmabilidad:** Se discutieron los resultados obtenidos con la literatura existente y experto en el tema. Por otro lado, se registró en el diario del investigador las reflexiones sobre el proceso y la influencia de la investigadora; paralelamente los pasos, motivos y decisiones tomadas en la investigación se registraron en la bitácora de análisis.

- d) **Transferibilidad:** Se realizó una descripción de todos los detalles y contexto que denotarán aspectos significativos en el proceso de investigación, así como la estrategia de muestreo y la relevancia de los hallazgos en comparación con la literatura existente.

- e) **Autenticidad:** Se registraron las vivencias de la manera más auténtica posiblea través de transcripciones literales y fonéticas. Se resguardó que no existan estudios similares en la población de estudio.

IX. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dada la gran importancia de las consideraciones que debemos tener como investigadores responsables al constituir un estudio en educación, se resguardarán los posibles problemas éticos en torno a los participantes, el desarrollo de la investigación y su participación en la misma basándose en los criterios de Emanuel E. (38):

- La investigación se considera de **valor social y científico**. Lo primero está asociado a que estudió las percepciones de estudiantes de primer año de Odontología, con lo que busca enriquecer y colaborar a la formación de los mismos, al tiempo que indirectamente beneficia a los futuros profesionales de la salud. En sentido del valor científico, se reconoce la necesidad de registrar información respecto al tema estudiado como aporte al área de educación en ciencias de la salud.
- La **validez científica** radica en la coherencia de los objetivos con el diseño adecuado para cumplirlos, como también, en la factibilidad de concretarlos con un futuro plan de análisis con metodologías rigurosas y válidas.
- Se les informó a los participantes mediante **consentimiento informado**, todo lo relacionado a la investigación, sus alcances y propósitos, así como que esta **no implica daño moral (No maleficencia)**
- En relación con la **protección de los participantes**, se respetó su **autonomía**, en todo lo referente a reconocerlos como seres libres de tomar por decisión su participación o retiro de la investigación. Por lo anterior, también se entenderá el **respeto a la selección de los sujetos** y su definición por criterios fundamentados, no entendiéndose estos como actos de discriminación. Del mismo modo, se resguardó su privacidad, otorgando anonimato y confidencialidad de su identidad, así como de la información entregada en el desarrollo del estudio; por

este motivo, la información correspondiente a caracterización sociodemográfica, sistemas de admisión, participación en módulos u otros será abreviada en códigos.

- El proyecto fue **evaluado por expertos independientes** no relacionados con el estudio y contó con la autorización de la Directora de la Escuela de Odontología para su realización.
- Se declaró **no tener intereses personales** involucrados que puedan alterar la investigación y su validez científica manifestando así, la negativa a la posibilidad de modificar u ocultar resultados para beneficio propio o de terceros, al igual que establecer conclusiones que no estén basadas en la evidencia obtenida.
- Por último, se destaca el **rechazo al plagio**, reconociendo la relevancia del respeto por la propiedad intelectual, comprometiendo la cita normada para los autores y literatura estudiada, así como la futura mención de los expertos entrevistados en torno a la elaboración del Marco Teórico, previo a consentimientos informados.

Se adjunta en el anexo V el acta de aprobación del Comité de Ética en Investigación de Seres Humanos (CEISH) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Se adjunta en el anexo VI el consentimiento informado timbrado por el CEISH.

X.RESULTADOS

De acuerdo a lo planteado en el marco metodológico, se realizó un análisis de contenido según lo planteado por Elo y Kyngäs, en una primera instancia se realizó una reducción de datos en donde la investigadora se familiarizó con los datos recopilados mediante la transcripción de las entrevistas realizadas con una posterior lectura reiterada de estas, en donde posteriormente se seleccionaron unidades de análisis y se realizó su codificación.

Una vez realizada la codificación, se procedió a vaciar estos datos en una planilla excel para poder indagar en las frases claves (unidades de análisis) de cada estudiante entrevistado, siendo de ayuda para comenzar a formar las subcategorías a partir de la unión y el análisis en conjunto de los 10 relatos.

A partir de la reducción de datos surgieron 3 categorías y 11 subcategorías relacionadas con la carga académica percibida en el contexto de educación remota de emergencia. Además, afloraron 3 categorías emergentes, las cuales no serán abordados dentro de este estudio, sino que serán recomendados como temas posibles a investigar en un futuro.

Las categorías y subcategorías se presentan a continuación en la tabla IV, donde a su vez se presenta la respectiva codificación utilizada en las transcripciones analizadas. Las 3 categorías que surgieron de la reducción de datos están vinculadas a los objetivos de la investigación, estos son: **contexto de la educación remota de emergencia** con las subcategorías de tiempo en familia y/o amigos, relación con pares y compañeros, Sentimientos de soledad, Herramientas digitales y acceso a internet, y Motivación; **carga académica percibida** con sus respectivas subcategorías percepción de la carga académica, horas dedicada al trabajo autónomo y demanda de tiempo de actividades; **y factores intervinientes en la carga académica percibida**, que cuenta con las subcategorías de Salud mental, Pérdida de atención y/o concentración y Conexión a internet.

En la planilla Excel donde se vaciaron los datos (Anexo IV), se procedió a identificar en las respuestas de los participantes las palabras o frases más relevantes de cada subcategoría, siendo marcados con colores para facilitar la realización de la etapa de análisis de datos.

Finalmente, en la etapa de abstracción es en donde se realizó una descripción de las subcategorías; se analizó de manera conjunta cada subcategoría con las respectivas respuestas de los entrevistados, se describieron las similitudes y diferencias entre las respuestas con sus respectivas tendencias y se realizó la interpretación de estas a partir de lo relatado por los entrevistados, junto con la subjetividad de los investigadores.

Tabla IV. Categoría, subcategorías y colores de interpretación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COLOR
Contexto Educación Remota de emergencia	Relación con profesores y pares	Morado
	Sentimientos de soledad y/o aislamiento	Rojo oscuro
	Motivación personal	Gris
	Herramientas digitales y acceso a internet	Verde Agua
	Tiempo y apoyo en familia	Fucsia
Carga académica percibida	Percepción carga académica	Celeste
	Horas para el trabajo autónomo	Verde
	Demanda de tiempo de actividades	Naranja
Factores intervinientes en la carga académica percibida	Salud mental	Rojo
	Pérdida de atención y/o concentración	Rosado
	Conexión a Internet	Verde limón

Categorías emergentes:

- Conocimiento previo en ciencias básicas
- Transición a educación superior
- Estrategias didácticas del profesor

8.1 ANÁLISIS DE DATOS

1. CONTEXTO EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA

• **RELACIÓN CON PROFESORES Y PARES**

Respecto a la subcategoría relación con profesores y pares, en general se distinguen vivencias que apuntan a una disminución en la interacción docente-estudiantes y entre compañerxs de curso. Particularmente entre pares esto es relatado con mayor énfasis aludiendo a distintas características del escenario online que los limitaba en el proceso de una comunicación efectiva:

"...tuve que esforzarme mucho más para poder comunicarme con ellos, quizás para tener una relación... costaba más coordinar los tiempos o que tuvieran espacio ellos..." (E4)

"... (los compañeros) se conectaban, pero no prendían la cámara, el audio, nada, entonces no sabíamos si estaban trabajando o no, se aprovechaban caleta de ese tema."(E7)

"...te enterabas de que existían los compañeros de curso cuando te obligaban a trabajar con ellos, salía en el grupo pedro los palotes... ¿y quién es? entonces a buscarlo por el grupo y aprender a conocerlo sobre la marcha... (E3)

Asimismo, la disminución de la interacción docente-estudiante debido a una comunicación limitada e impersonal se puede vislumbrar en los siguientes relatos:

"...presencialmente yo siempre tenía mucho más contacto con los profesores porque además como hay más posibilidades de comunicación, verlos cara a cara a los ojos, este tipo de cosas no resultaban online y obviamente no existía casi relación" (E4)

"...la relación con los profesores era nula y si me quedaba con alguna duda y cerraban el zoom, no podía ir y preguntarle después de la clase las dudas que tengo..." (E7)

"...como que no se podía interactuar mucho con los profes, o también como que fuera tan impersonal las clases también afectó." (E10)

A pesar de esta disminución en la interacción docente-estudiante, al menos tres relatos agregaron que algunos docentes intentaron sobrellevar esta situación en el contexto acontecido: *"Siento que nos tocaron profesores que hacían lo posible para que entendiéramos dentro de todas las posibilidades que habían..."(E1); "...los profes que veíamos todo el año ya la relación era un poco más distendida, de más confianza e igual se armó como un cariño virtual..."(E3) "...siento que los profesores igual intentaron ayudar de cierto modo (E9).*

• **AISLAMIENTO Y SENTIMIENTOS DE SOLEDAD**

En la subcategoría de aislamiento y sentimientos de soledad, se puede señalar que al menos en la mitad de los entrevistados relataron emociones asociadas principalmente al aislamiento físico que provocaba esta experiencia remota de emergencia:

"La cámara nos invisibiliza igual un poco y siento que en una clase presencial somos todos iguales, todos tenemos dudas, todo se comparte, por último, un chiste, todos se ríen del chiste, pero acá no, yo sentía que estaba sola" (E1)

"...el haberlo pasado en la universidad presencial hubiese sido diferente... yo creo que afectó mi salud mental, el hecho que tenías una nota mala o una nota buena incluso, qué tuvieras que celebrarlo o llorarlo sola no sé porqué, pero quizás hubiese tenido más apoyo..." (E2)

"...me sentía solo, no socializar más que por un par de zoom que hacía con mis compañeros para estudiar ." (E7)

• **USO HERRAMIENTAS DIGITALES Y ACCESO A INTERNET**

En relación a la subcategoría de uso herramientas digitales, de acuerdo a los relatos de los entrevistados es posible afirmar que las percepciones y experiencias en este contexto se dividieron entre aquellos que poseían conocimiento previo y los que no sobre el uso de herramientas digitales. Es posible evidenciarlo claramente en E3 quien relata que *"El grado de conocimiento que traía de antes sobre recursos tecnológicos*

igual afectó harto, porque antes venía acostumbrado al cuaderno y lápiz, y eso se transformó en un 100% a puro computador y guías impresas." Por el contrario, E10 relata "eso ya lo manejaba, las cosas de editar y esos temas no me influyó mucho."

Se puede destacar una tendencia a la identificación de estas como un factor interviniente en la carga académica real:

"Sí, en realidad, sí... por ejemplo la creación de guion, grabación de vídeo, regrabar, edición, considero me tomó mucho más tiempo de lo que me hubiera tomado si esa evaluación hubiera sido de otra forma. Entonces considero que sí contribuyó quizá un poco a en mi sobrecarga académica" (E6)

A pesar de que nadie lo identifico como un factor interviniente que disminuye la carga académica, si se destacaron aspectos positivos al uso de herramientas digitales en este contexto:

"...fue carga pero a la vez como genial, porque es algo que no me gusta, pero (ahora) sé usar mucho mejor el excel." (E5)

"No fue tanto, no lo sentí como una carga académica sino que fue como una ayuda para, si me ponen un excel sé como usarlo, si me colocan edición de vídeos en verdad, yo sé cómo adaptarme a eso entonces no me complica." (E7)

Cabe destacar que, E2, E8 y E9 relatan que no influyó en la carga académica porque tenían conocimiento previo de estas.

Respecto al internet, la mayoría relato tener acceso a través de WIFI y no enfrentar problemas para asistir a clases, sin embargo, para aquellos estudiantes que no tenían acceso en esa modalidad de conexión tuvieron dificultades que influyeron en su proceso de enseñanza-aprendizaje:

"...de repente se me caía el internet... no podía meterme a la clase y tenía que verla en la tarde" (E5)

"...Cuando se quedaba pegado o no se escuchaba el audio, igual después tenía que conseguirme las cosas o tenía que ver de nuevo el video, o descargar el video" (E9)

"...a mitad de año no tuve internet como del router y esas cosas, entonces tuve que estar con mis datos móviles... era difícil, porque a veces se me cortaba mucho el internet y estaba en las clases y se cortaba" (E10)

• **MOTIVACIÓN**

Si bien en la subcategoría de motivación personal los factores involucrados varían, se puede distinguir una pérdida o disminución de esta debido al contexto online que lxs estudiantes estaban viviendo. Entre estos factores se distingue el cuestionamiento de E1 respecto a la continuidad en la carrera y la calidad del aprendizaje "Sí, incluso me cuestioné si seguir... si seguíamos en pandemia si seguir online, porque sentía que primero, claro estaba aprendiendo, pero no, las pruebas eran lo único que me decía si estaba aprendiendo o no, pero tampoco tenía a alguien con quien hablar, alguien con quien estudiar entonces me cuestionaba a lo mejor no estoy aprendiendo mejor congelo"

Por otro lado, existieron dos relatos que apuntaron a una pérdida de experiencia universitaria inicial que afectó su motivación:

"...que haya sido online yo creo que me perdí hartas cosas, hartas cosas que podría haber ganado con experiencia." (E2)

"El hecho de no vivir por primera vez la experiencia de entrar a la universidad, ser mechón... me afectó y ahí como que la motivación afectó totalmente." (E7)

Por último, cabe destacar dos relatos que apuntaron a características de la educación remota propiamente tal:

"Como eran bloques tan largos, al final uno se desmotivaba, más que nada. Perdía como la inspiración y ya jodía... Yo me desmotivé caleta ..." (E9)

"Me costó mucho motivarme, estuve muy frustrada en un momento porque estaba demasiado cansada y no me gustaba estar en clase online" (E10)

• **TIEMPO Y APOYO DE LA FAMILIA**

En la subcategoría tiempo y apoyo de la familia, se destaca una tendencia entre los entrevistados a estar menos tiempo en familia y dejar de compartir producto de la

de la carga académica en la educación remota de emergencia:

“Siempre sentí que estando online, estaba más pegada en el escritorio... me fusioné con mi escritorio y estaba mucho menos tiempo con mi familia.” (E2)

“... los fines de semana eran en mi pieza, en mi escritorio, almorzando ahí, desayunando ahí y tomando té ahí. Salía poco de mi pieza, deje de compartir con mi hermano, hasta con mi perrito y abuelo...” (E3)

“Yo no tomaba once ni almorzaba con mi familia, en realidad compartíamos súper poco... y además en mi familia mi abuela es profe, entonces ella también estaba en clases cuando yo estaba en clases”. (E8)

A pesar de ello, todos los entrevistados destacaron de manera transversal a la familia como parte de sus redes de apoyo ante problemas. En las siguientes unidades de análisis es posible evidenciar la importancia de este grupo social:

“Mi familia intentó generar un espacio más ameno para mí, generar la menor cantidad de problemas para que yo pudiera estar como normalmente estaría...”(E4)

“...me quedaba como hasta las 4 de la mañana estudiando, y mi mamá despierta en la pieza de al lado para escuchar si yo estaba bien o necesitaba algo...” (E10)

2. CATEGORÍA CARGA ACADÉMICA PERCIBIDA

• PERCEPCIÓN CARGA ACADÉMICA

Respecto a la subcategoría percepción de la carga académica, se destaca una tendencia de una carga académica percibida como mayor a la estipulada por los módulos de primer año. Cabe destacar, la respuesta de E1 de sentir que *“no te quedaba tiempo para nada, Incluso estresante, angustiante el tema universitario.”* o de E4 *“Yo considero que tuve más carga académica de lo que hubiese tenido si hubiera sido presencial.” (E4)*

También hay quienes indicaron que por estar encerrado por la pandemia en casa se sentían presionados a estudiar más:

"El hecho de estar encerrado... Tu visión era tengo que estudiar solamente entonces eso era ~~una~~ de las cosas que al final me llevó a estar mucho rato estudiando..." (E5)

"La verdad es que le dedicaba mucho tiempo a la universidad, ya que al estar en casa me sentía presionado porque el área de estudio era prácticamente al lado de mi cama" (E6)

Por otro lado, las respuestas en relación a las horas del programa de primer año casi en su totalidad fueron apreciadas como similares a las establecidas en el programa.

• **HORAS DEDICADAS AL TRABAJO AUTÓNOMO**

En cuanto a la subcategoría de horas promedio de trabajo autónomo, es posible evidenciar en los relatos una carga percibida promedio en horas de 4-5 horas diarias. Este valor proyectado semanalmente de lunes a viernes resulta en un promedio de 20 a 25 horas de trabajo autónomo, lo que supera lo estipulado curricularmente como 15 horas semanales de trabajo autónomo (sin considerar sábado y domingo).

Solamente un entrevistado relato dedicar 40 minutos al trabajo autónomo diario, lo que se debió en sus palabras a que *"Sinceramente en el primer semestre destine pocas horas porque recién estaba cachando el sistema... se me fueron acumulando varias clases entonces no sacaba buen rendimiento"* (E7)

• **DEMANDA DE TIEMPO**

En relación a la subcategoría de demanda de tiempo de actividades, nueve entrevistados relatan que ver las clases grabadas de cada módulo fue la actividad a la cual debieron dedicarle mayor tiempo; por el contrario, la actividad a la cual le dedicaron menor tiempo fue a la lectura de material complementario.

"A las que más le dediqué fue a ver clases, cápsulas, vídeos... a lo que menos le dediqué fue a las lecturas complementarias " (E4)

"A lo que más le dedicaba era a ver las clases para tipiarlas. Yo siento que la mayoría de mi tiempo la gasté en eso." "Y después (a lo que menos le dedique fue) el tema de cuando mandaban a leer texto..." (E8)

3. FACTORES INTERVINIENTES EN LA CARGA ACADÉMICA PERCIBIDA

- **SALUD MENTAL**

En relación a la subcategoría Salud Mental, lxs estudiantes destacan transversalmente este elemento como un factor interviniente en la carga académica provocando que se perciba esta como aumentada; respecto a lo anterior un entrevistado señala ilustrativamente en sus palabras que *"...era un ciclo sin fin, porque la (sobre)carga académica afectaba tu salud mental, y la salud mental afectaba tu carga académica porque la percibían mucho peor y así todo el tiempo."* (E4).

Se destacan situaciones dentro del contexto de educación remota de emergencia en las cuales se gatillaría un mayor estrés y esto a su vez afectaría la carga académica percibida, al respecto E6 relata que:

"Del año estudiantil donde uno está mucho más estresado de lo normal, por ejemplo, a fin de semestre, yo sentía que mi carga académica con el tema de estudio aumentaba más...También a principios de año, cuando yo no sabía qué hacer, cómo estudiar, también el tema de no saber cómo estudiar, que era online, que recién me estaba manejando con eso, también me traía una sobrecarga y un estrés, entonces igual muchas veces yo me sentí como mal, muchas veces estresado..."

Otras situaciones hacen referencia a situaciones emocionales de tristeza, depresión y ansiedad:

"...en algún momento del año pasado me sentí súper triste y eso me provocó como otro estrés, no rendía, rendía mucho menos ... no estaba 100% me costaba mucho más ir a las clases y eso si era un factor que aumentaba mi estrés y mi carga académica. (E7)

"Sí (influyó) porque estaba deprimida, entonces yo decía "no me quiero parar para ver la clase la veo después" pero igual la tenía (que ver), y ya no era solamente la mitad de la clase que tenía que tipiar, era la clase completa." (E8)

"...en muchas ocasiones como que el tema de la ansiedad, me daban tipo crisis de angustia, entonces todo este tema que me cerraba en el aspecto académico...y sí influyó en mi carga académica muchas veces e incluso me jugó en contra." (E9)

- **PÉRDIDA DE ATENCIÓN Y/O CONCENTRACIÓN**

Respecto a la subcategoría de pérdida de atención como factor interviniente de la carga académica percibida, es posible señalar que al menos 6 entrevistados explícitamente distraerse en clases, provocando que luego debiesen estudiar más o ver las clases grabadas nuevamente aumentando así la carga académica.

"Yo creo que generó que yo la considerará mucho más pesada (la carga académica), porque quizás para mí hubo mayor problema para concentrarme en clases..." (E4)

"...con mi grupo de amigos de repente nos desconcentrábamos un poco y se hacía más pesado porque, pues teníamos que estudiar más horas de las que podíamos habernos ahorrado." (E5)

"...sentía que no lograba el concentrarme en un 100% en las clases, entonces sí o sí tenía que ver todas las clases de nuevo." (E10)

Las causas de esta pérdida de atención y/o concentración son variadas, sin embargo, la mayoría aluden a situaciones vividas durante el contexto la educación remota de emergencia. Por ejemplo, E1 relata *"...tenías muchas más distracciones porque estabas solo, o sea en la mayoría de los casos, estabas solo frente a una pantalla... existen las redes sociales, existe una ventana que hay un pajarito volando y tu lo escuchas, existe tu mamá pasando la aspiradora..."* o E7 *"En lo online yo pasaba todo el tiempo distraído en las clases, si prestaba atención pero a veces se pegaba entonces perdía la continuidad, el hilo y no estaba 100% atento."*

- **CONEXIÓN A INTERNET.**

Con referencia a la subcategoría de conexión a internet, cabe señalar que aquellos que la identificaron como un factor interviniente en la carga académica percibida fueron estudiantes que tuvieron problemas en el acceso o estabilidad a esta

red informática. De este grupo de estudiantes en su mayoría relato que esta problemática provocaba que, al tener distorsión de imagen, audio o incapacidad de acceder a la sesión de clases, debieron ver las clases grabadas en otro horario no sincrónico aumentando así la carga académica. Lo anterior podemos visualizarlo en los siguientes relatos:

"...de repente se me caía el internet... no podía meterme a la clase, y tenía que verla en la tarde, entonces como un tiempo que podía aprovecharlo en otra cosa, tenía que ver una clase extra porque se me cayó el internet." (E5)

"...no me podía conectar a la clase, entonces igual tenía que ver después las cosas, o por ejemplo cuando se quedaba pegado o no se escuchaba el audio, igual después tenía que conseguirme las cosas o tenía que ver de nuevo el video, o descargar el video" (E8)

"Sí igual (afectó), siento que a veces estaba en clase, se me caía el internet y no volvía en mucho rato entonces era como ah ya, chao, y dejaba a un lado el computador... ahí se me acumulaba otra clase que iba a tener que ver después." (E10)

Solo E7 relato que el acceso a internet podía disminuir la carga académica percibida porque *"...podía buscar los libros que necesitaba o que esto, de forma rápida, me ayudó, ahí sentí como que bajo la carga académica."*

XI. DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación es analizar la carga académica percibida de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia. En este apartado se discutirán los resultados encontrados más relevantes y la evidencia existente; los temas se organizarán en primer lugar en relación contexto de educación remota de emergencia y, en segundo lugar, sobre la carga académica percibida y sus factores intervinientes.

Contexto de Educación Remota de Emergencia

Relación con profesores y pares

Se destacó una *disminución en la interacción docente-estudiante y entre compañeros* debido principalmente a una falta de comunicación limitada e impersonal por el escenario de educación online. Similar a ello es lo reportado por Abbasi et al. (39) quien señala que el 84% de los estudiantes de su investigación indicaron tener una percepción que la interacción entre estudiante y profesor fue limitada en esta pandemia; en la misma línea, Singh et al. (40), indica que sólo un tercio de los estudiantes de su muestra estuvieron de acuerdo en que tuvieron suficiente tiempo para interactuar con los profesores durante las clases en este contexto. Stevanovic et al. (41), señala que los estudiantes destacan la falta de interacción y la comunicación en vivo como una de las mayores carencias de la distancia aprendizaje durante una pandemia.

Haciendo una comparación con los relatos de los entrevistados existe una similitud respecto a lo que expone Prieto et al.(42), en un estudio cualitativo desarrollado en la escuela de Odontología de la Universidad de los Andes de Chile durante el año 2021, puesto que indican que los estudiantes se distanciaron de sus compañeros de curso que no eran parte de su grupo de amigos, que la mayoría de ellos relató extrañar la

interacción cara a cara y una comunicación más personal especialmente durante clases al igual que el presente estudio.

Aislamiento y sentimientos de soledad

En este estudio, al menos la mitad de los entrevistados relató *sentirse solo en la experiencia remota de emergencia*. En relación a ello, uno de los participantes menciona el sentimiento de invisibilización que le provocó la cámara junto al uso de plataformas de videoconferencias, y la diferencia con la presencialidad, enfatizando que esta última permite que todos se sientan más acompañados.

En congruencia con ello, en la literatura Stevanovic et al. (41) señala que parte de las consecuencias negativas relatadas por estudiantes en la ERT se encuentra relacionadas con aspectos sociales y socioemocionales del aprendizaje, tales como: falta de socialización e interacción en vivo, y falta de intercambio de experiencias e información de compañeros.

Otro relato mencionó que cursar la universidad en este formato afectó su salud mental, puesto que incluso celebrar o llorar por obtener una nota tuvo que realizarlo solo. Al respecto, Yang C. al. (43) indica que el aislamiento social de estudiantes universitarios y secundarios ha sido asociado positivamente con estrés percibido y este a su vez, negativamente con salud física y mental durante la pandemia COVID-19.

Uso herramientas digitales y acceso a internet

En cuanto a las herramientas digitales, las percepciones sobre el uso de estas en este contexto se dividieron entre aquellos *que poseían conocimiento previo y los que no*; las respuestas de los entrevistados que usaron programas como Office, editores de vídeo u otros similares previamente en el colegio, relataron no verse influidos de alguna manera por la ERT. Por el contrario, es evidenciable en un relato

que señala “estar acostumbrado a utilizar cuaderno y lápiz”, y verse afectado cuando la educación online le exigió transitar a un uso del computador a tiempo completo; lo que aumentó su carga académica real debido al tiempo adicional que tuvieron que destinar al aprendizaje de los programas.

Lo anterior es posible explicarlo en la existente brecha digital en Chile respecto al nivel socioeconómico ⁽⁴⁴⁾, que a su vez condiciona el tipo de colegio secundario (público, subvencionado y privado) y la competencia digital de padres y/o tutores. Ha sido ampliamente reportada en la literatura que la brecha digital se vio fuertemente agravada por aquellos determinantes sociales durante la pandemia COVID-19 ⁽⁴⁵⁾⁽⁴⁶⁾.

Respecto al acceso al internet, la mayoría relato tener *acceso a través de WIFI* y no enfrentar problemas para asistir a clases, sin embargo, para aquellos estudiantes que *no tenían acceso o estabilidad en esa modalidad de conexión* tuvieron dificultades que influyeron en su proceso de enseñanza-aprendizaje y carga académica. Rubio M. y Palacios C. ⁽⁴⁷⁾ reportan lo mismo previamente en el año 2021 en su tesis desarrollada en la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso en Chile, donde los participantes consideran que la conexión a internet genera una desigualdad de condiciones, mejorando su experiencia cuando esta es buena y generando una mala experiencia cuando esta es mala.

La necesidad de tener un buen acceso a internet es indispensable para una buena ejecución de dinámicas educacionales en modalidad online, tanto profesores como estudiantes lo reportan como un elemento básico y como una de las principales barreras ⁽⁴⁸⁾, desventajas⁽⁴²⁾, y desafíos de la ERT, sobre todo en estudiantes socioeconómicamente vulnerables ⁽⁴⁹⁾, o con residencia en zonas rurales ⁽⁴⁰⁾.

Motivación

La motivación fue un factor importante en este contexto de ERT, tanto estudiantes como docentes se esforzaron por continuar con la educación superior a pesar de los desafíos existentes. Sin embargo, las opiniones y experiencias no son

concluyentes en la literatura en cuanto a un aumento o disminución de este proceso, estado o energía para sostener la enseñanza de manera regular, por ejemplo, en una revisión sistemática de Naciri et al., (50) señala que la motivación y compromiso de los estudiantes fue reportada como similar o mayor que la enseñanza tradicional.

Por el contrario, Oliveira et al. (51) señala que, si bien muchos estudiantes se esforzaron por mantener una rutina de estudio saludable, ellos sintieron que era difícil mantener la motivación para asistir a clases online ya que existía agotamiento mental por la duración ininterrumpida de las clases. Asimismo, Aguilera-Hermida et al. (52) demostró una disminución en los niveles de motivación de los estudiantes en México, Perú y Estados Unidos durante la ERT; también informó que una menor motivación en los estudiantes de los Estados Unidos, Perú y México durante el aprendizaje en línea se asoció con un peor compromiso cognitivo.

Particularmente, en este estudio se evidenció una *pérdida o disminución de la motivación debido a la ERT* por diversos factores involucrados tales como: cuestionamiento de la calidad del aprendizaje, pérdida de la experiencia universitaria inicial, cansancio mental por la duración extensa de las clases y sobrecarga académica. El cansancio mental y la sobrecarga académica fue evidenciado también por Rubio M. y Palacios C. (47), donde relatan la ERT fue una experiencia agotadora y desgastante debido principalmente a la cantidad de horas al día que debían pasar frente a una pantalla de computador y la sobrecarga académica.

Tiempo y apoyo de la familia

En lo que la percepción de los estudiantes refiere, surgieron en su mayoría relatos que mencionan que estuvieron *menos tiempo en familia y dejaron de compartir con ellos producto de la carga académica* en este contexto; por el contrario, Prieto et al. (42), reportó que los estudiantes refirieron tener más tiempo en familia, aunque coinciden en el sentimiento de agobio con la carga académica. La diferencia entre ambos estudios puede deberse a las múltiples realidades de sistemas y estructuras

familiares existentes en Chile

Respecto al apoyo frente a problemáticas, lxs estudiantes de esta investigación reconocen este grupo social como su *principal red de apoyo*, al respecto no existe información en la literatura nacional o internacional en este contexto.

Carga Académica

La *carga académica* en esta investigación fue *percibida como mayor* a la estipulada por los módulos de primer año, con un promedio de 4-5 horas diarias de lunes a viernes para el trabajo autónomo sin considerar los días sábado y domingo por lo que incluso podría encontrarse subestimada. A través de lo expuesto por los estudiantes de manera transversal, es posible afirmar que la principal actividad que aumentó el tiempo asincrónico fue la *visualización de clases grabadas* y la actividad de menor dedicación fue el estudio *de lecturas complementarias*.

En relación con ello, Prieto et al. (42), describe que las rutinas diarias de los estudiantes y profesores durante la ERT se vieron afectadas por una mayor carga de trabajo. Los estudiantes informaron una carga mucho más pesada y la necesidad de estudiar más tiempo por este contexto, además, al igual que en este estudio es mencionado que debido a que las clases eran grabadas, fueron vistas una y otra vez para capturar todos los detalles.

Los hallazgos de esta investigación se encuentran en concordancia con lo expuesto por la Asociación de Estudiantes de la Salud (ANAES) (3), y el Centro de Estudiantes de Odontología UV (CEEO UV) (26), quienes reportaron que la mayoría de los estudiantes indicaron tener una “sobrecarga académica” durante el contexto de ERT.

Factores intervinientes en la carga académica percibida

Salud Mental

Lxs estudiantes destacan transversalmente este elemento como un factor interviniente en la carga académica provocando que esta se perciba como aumentada cuando existe estrés percibido, trastornos de ansiedad y/o depresión; con relación a ello uno de los participantes relata ilustrativamente que tener un problema de salud mental o sobrecarga académica es un ciclo sin fin, puesto que la sobrecarga

académica afecta tu salud mental y asimismo esta última afecta la carga académica. Guardando relación con ello Yang C et al. (43) , explica lo anterior a través de un modelo transaccional de estrés, donde la carga académica durante la pandemia COVID 19 se encontró asociada positivamente con el estrés percibido y negativamente con la salud física y psicológica.

En este estudio se destacan situaciones en las cuales se gatillaría un mayor estrés como el inicio de semestre por la transición a la educación superior, el término de semestre por los exámenes, situaciones emocionales de tristeza por problemas familiares o agudizaciones de cuadros en trastornos mentales. Si bien no es destacado por lo participantes de manera explícita, cabe destacar como expone Dhawan S. (53) que también el cambio rápido y repentino del proceso de transformación digital de la educación superior trajo, consigo una gran carga de trabajo y estrés adicional que conlleva también a un detrimento de la salud mental.

Pérdida de Atención y/o Concentración

Singh et al. (40) describe la pérdida de atención como uno de los problemas de salud más comunes durante la pandemia de COVID 19, seguido por fatiga visual y alteración del sueño. Fundamentalmente en este estudio la pérdida de atención fue reconocida como un factor interviniente de la carga académica y se vio asociada a múltiples distracciones producidas en la ERT debido al aislamiento social online, ruidos domésticos, inestabilidad de internet, cansancio mental, entre otros; cualquiera de esos factores o su combinación, interrumpía la visualización y/o escucha de la sesión sincrónica, provocando que luego debiesen estudiar más o ver las clases grabadas aumentando así la carga académica.

Relacionado a ello, en la literatura Chandra Y. (54) señaló varias consecuencias negativas de la pandemia consideradas como distracciones para las actividades curriculares tales como: estrés académico, sentimientos de aburrimiento y pensamientos depresivos. Si bien en este estudio no fue considerado como una

importante distracción, Adedoyin y Soykan ⁽⁵⁵⁾ señalan que la aparición inesperada o interrupción por parte de la familia miembros, amigos y/o mascotas pueden perturbar o desviar la atención de los participantes durante el proceso educativo; Dost Et al. ⁽⁴⁸⁾ también reconoce la distracción familiar como una de las principales barreras de la enseñanza en línea, sobre todo en familias numerosas o con acceso limitado a internet.

Conexión a Internet

El acceso y la estabilidad de la conexión a internet ha sido reportada como una de las mayores dificultades para la ERT; Naciri et al. ⁽⁵⁰⁾ la señalan como uno de los factores más importantes en la percepción negativa de la educación online. En este estudio aquellos que la identificaron como un factor interviniente en la carga académica percibida fueron estudiantes que tuvieron problemas en el acceso o estabilidad a esta red informática, puesto que, al tener distorsión de imagen, audio o incapacidad de acceder a la sesión de clases, debieron ver las clases grabadas en otro horario no sincrónico aumentando así la carga académica.

En coherencia con nuestro estudio, Dost et al. ⁽⁴⁸⁾ describe que la inestabilidad del internet ha sido reportada como una distracción de la educación online. Sumado a ello, Oliveira et al. ⁽⁵¹⁾ señala que los problemas con la calidad de la conexión a internet fueron reportados como una experiencia desagradable puesto que retrasó la fluidez natural de la enseñanza, provocando una disminución de la participación de los estudiantes y afectó la interacción entre alumnos y profesores.

XII. CONCLUSIONES

El **contexto de educación remota de emergencia** (ERT) del año 2021 para el estudiantado de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso, se caracterizó por una disminución de la interacción docente y entre pares, aislamiento social, sentimientos de soledad, pérdida de motivación, menor tiempo en familia y gran apoyo de este grupo social ante problemas. Los estudiantes que tuvieron problemas de conexión a internet vieron afectada su asistencia o permanencia a las sesiones sincrónicas, por otro lado, aquellos que no poseían conocimiento previo sobre el uso de herramientas digitales de edición de contenido vieron aumentada su carga académica.

La **carga académica real** expresada en las horas semanales dedicadas a la docencia directa y trabajo autónomo fue mayor a la estipulada por el programa de primer año; considerando que los estudiantes de esta escuela poseen una carga prevista de 30 horas de docencia directa y 15 horas de trabajo autónomo, existió un empleo de más de 10 horas semanales en relación con las 45 horas previstas por el creditaje. La actividad descrita como a la que le dedicaron mayor tiempo fue la visualización de clases grabadas, esto con motivo de realizar transcripciones o poder recuperar la sesión perdida por otros motivos (estabilidad a internet, distracciones, entre otros); a la que menos le dedicaron tiempo fueron las lecturas complementarias por encontrarlas menos importantes.

Por otro lado, la **carga académica percibida** considerada como aquella que “no es posible medirla en horas, sino mediante variables cualitativas que pueden transformarse en valores numéricos cuando sea precisado”, fue descrita como aumentada por la totalidad de los estudiantes, con un promedio de 4-5 horas diarias para el trabajo autónomo de Lunes a Viernes (sin cuantificar las horas dedicadas a estas los días sábado y domingo), es decir, entre 20-25 horas que casi doblan las 15 horas planificadas para este trabajo por el programa de primer año. Los módulos que contribuyeron a una menor carga académica fueron los de Autorregulación e

Introducción a la Odontología, por el contrario, aquel módulo que contribuyó a una mayor carga académica desde su percepción fue el módulo de Ciencias Básicas; lo anterior es explicado por el creditaje propiamente tal, como también por la disposición de los profesores y el conocimiento previo que tenían de las materias.

En cuanto a los factores intervinientes en la carga académica percibida, se destacó transversalmente el estado de la salud mental como también la pérdida de atención o concentración debido al aislamiento social online, ruidos domésticos, inestabilidad de internet, cansancio mental por la duración de clases, entre otros. La salud mental es referida como uno de los elementos más relevantes en la percepción de la carga académica, provocando que esta se perciba aumentada cuando existe estrés percibido, trastornos de ansiedad y/o depresión; situaciones que se vieron directamente gatilladas o afectadas por la ERT durante la pandemia de COVID 19.

La educación remota de emergencia trajo consigo grandes desafíos por lo rápido y repentino del proceso de transformación digital de la educación superior, sin embargo, a partir de las experiencias reportadas es posible vislumbrar algunas oportunidades de mejora extrapolables en este momento a la presencialidad o futuras ERT. Dentro de ellas se encuentra el resguardo del tiempo dedicado para las planificaciones didácticas del trabajo autónomo, generar capacitaciones en competencias digitales para estudiantes y docentes, fortalecer una promoción de una salud mental equilibrada, establecer canales de comunicación efectivos y una política de monitoreo constante de la carga académica para fomentar ecosistemas educativos organizacionalmente responsables.

DIFICULTADES

Las principales dificultades existentes tuvieron que ver con los tiempos para cumplir los plazos establecidos en la carta Gantt del proyecto de tesis debido a la espera de la evaluación de la comisión evaluadora y aprobación del comité de Ética en investigación de seres humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Lo segundo fue crítico debido ya que, para realizar la convocatoria, previamente era necesario tener la aprobación del comité de ética. Por otra parte, el ajuste del horario de la investigadora y estudiantes para concretar la entrevista es una consideración que se debe tener para el desarrollo de esta etapa.

Por otro lado, entrevistar fluidamente o profundizar en detalles durante la entrevista fue una dificultad en la recolección de datos debido a la casi nula experiencia de la investigadora en su realización.

LIMITACIONES

Se reconoce que la investigadora no tenía experiencia en investigación cualitativa ni en realización de entrevistas, lo que enlentece el proceso completo de análisis del contenido y redacción de resultados.

Por otra parte, se considera que habría sido beneficioso tener una muestra que abarcara estudiantes de cursos superiores para comparar sus percepciones sobre la carga académica y sus factores intervinientes durante este contexto remoto de emergencia.

XIII. PROYECCIONES

Se espera que la investigación permita ampliar el marco de conocimiento en torno a la carga académica en educación remota de emergencia y el inicio de la vida universitaria de futuros estudiantes, pudiendo sus resultados ser considerados como referencias para generar nuevas investigaciones en currículos de similares características en otras universidades estatales con el anhelo de colaborar, fortalecer y potenciar una educación centrada en el estudiante.

Del mismo modo, ser en la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso, una fuente de retroalimentación para la evaluación de los módulos de primer año de la malla curricular y así contribuir a la mejora continua de los programas tanto en el contexto de la educación remota de emergencia como otros eventuales escenarios.

Por último, es recomendable que las categorías emergentes sobre Conocimiento previo en ciencias básicas, Transición a educación superior y Estrategias didácticas del profesor sean indagadas en futuros estudios en relación con la percepción de la carga académica.

XIV. BIBLIOGRAFÍA

1. Organización Mundial de la Salud. [Internet]. COVID-19 cronología de la actuación de la OMS. 2020 [citado el 5 de mayo de 2021]. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
2. Marinoni G, van't Land H, Jensen T. The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World, IAU Global Survey Report. [Internet] UNESCO.2020 [citado el 5 de mayo de 2021]. Disponible en: aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
3. Asociación Nacional de Estudiantes de la Salud. Encuesta Nacional de Estudiantes de Salud Sars-Cov-2. (2020). [citado el 5 de mayo de 2021] Disponible en: <https://colegiodematronas.cl/wpcontent/uploads/2020/07/ANAES-ENC-NACIONAL-DE-ESTUDIANTES-DE-LA-SALUD.pdf>
4. Balmaceda S, Brierley F, Venegas C. [Internet]. Pulso Estudiantil 2020, educación en tiempos de COVID. 2020 [citado el 5 de mayo de 2021] Disponible en: <https://seguimosvirtual.com>
5. Said C. Estudiantes de la Universidad de Chile aprueban “paro online”:Acusan problemas con las clases a distancia. La Tercera [Internet]. 2020 [5 de mayo de 2021] Disponible en <https://www.latercera.com/nacional/noticia/estudiantes-de-la-universidad-de-chile-aprueban-paro-online-acusan-problemas-con-las-clases-a-distancia/6NTY2UV7IVBTVHTM2XWMPQZD6Q/>
6. Reyes Acevedo N. Paro Online y crisis económica golpean a las universidades locales: Acusan problemas con las clases a distancia. El Mercurio de Valparaíso. [Internet]. 2020 [citado 5 de mayo de 2021]. Disponible en https://www.litoralpress.cl/paginaconsultas/Servicios_NClip/Get_Imagen_Pagina.aspx?LPKey=RSFSTNBOCSAAFUWPPUZWGMJX5IYBIRNXSAI2CA7PKAGLNS5WX45Q

7. Gill D, Whitehead C, Wondimagegn D. Challenges to medical education at a time of physical distancing. *Lancet*. 2020; 396(10244):77–79.
8. Drane, C., Vernon, L., & O’Shea, S. (2020). The impact of ‘learning at home’ on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University, Australia. 2020.
9. HubIT. [Internet]. Distance Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Criticalities at the Time of the Worldwide Health Emergency—SPEAK OUT! 1010. 2020 [citado 5 de mayo de 2021]. Disponible en: <https://www.hubitproject.eu/forum/topic/distancelearning-and-emergency-remote-teaching-opportunities-and-criticalities-at-the-time-of-the-worldwide-healthemergency-speak-out>
10. Balladares, J. Educación digital y formación del profesorado en modalidad semipresencial y virtual (b-learning y e-learning). Estudios de caso. Universidad de Extremadura. 2017. Disponible en: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6072/TDUEX_2017_Balladares_Burgos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
11. Gatica F, Rosales A. E-learning en la educación médica. *Rev Fac Medicina (Méx.)*. 2012; 55(2): 27–37.
12. O’Doherty et al. Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review. *BMC Medical Education* 2018;18;130 <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0>
13. Hodges C, Moore S, Lockee B, Trust T, Bond A. [Internet] The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
14. Trust T, Whalen J. Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2020; 28(2): 189–199.

15. United Nations. Policy Brief: Education during COVID-19 and Beyond. 2020. Disponible en: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf
16. UNESCO. COVID-19 Educational Disruption and Response. 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
17. CRUCH. Guía Práctica para la instalación de SCT Chile. Santiago de Chile. 2007. Disponible en: http://sct-chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/documentos_generales/1.Guia_Practica_SCT_Chile.pdf
18. CRUCH. Manual para la implementación del Sistema de Créditos académicos Transferible SCT-Chile. Revisado y ampliado. 3era Edición. 2015. Santiago de Chile. Retrieved from http://www.ucn.cl/ucn-sct/wp-content/uploads/2015/12/2015_SCT_manual_revisado_ampliado.pdf
19. Comité Autoevaluación de la Carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso. Resumen ejecutivo del Informe de Autoevaluación proceso ARCU-SUR Carrera de Odontología. 2018. Chile.
20. García Martín, A; García-León, J. Una experiencia de medición de la carga de trabajo percibida por los estudiantes para facilitar la coordinación horizontal. Revista de Docencia Universitaria. 2017;15(1):81–104.
21. Entwistle, N.J., Meyer, J.H.F. y Tait, H. Student failure: Disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. Higher Education, 1991;21(2):249-261.
22. Oviedo, G. L. Antecedentes y contexto histórico del concepto percepción. Revista de Estudios Sociales, 2004;(18), 89–96.
23. Vargas, M. L. Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 1994;4(8):47–53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
24. Comité Autoevaluación de la Carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso. Informe Autoevaluación Escuela de Odontología, Universidad de Valparaíso. 2015. Chile

25. Comité Curricular Permanente, Oficina de Educación de la Facultad de Odontología de la Universidad de Valparaíso. Plan Curricular Innovado año 2016. Escuela de Odontología, Universidad de Valparaíso. 2016. Chile
26. Centro de Estudiantes de Odontología de la Universidad de Valparaíso. Petitorio Interno Movilizaciones año 2020. 2020. Chile
27. Centro de Estudiantes de Odontología de la Universidad de Valparaíso. Petitorio Interno Movilizaciones año 2021. 2021. Chile
28. Creswell, J. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. USA. Editorial SAGE: 2013.
29. Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. Handbook of qualitative research, Sage, London. Sage; 2000.
30. Kivunja C., Bawa A. Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. International Journal of Higher Education. 2017;6(5). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
31. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.
32. Stake R. Investigación con estudio con estudio de casos. Madrid, España: Editorial Morata.1998.
33. Gilgun, J.F. A case for case studies in social work research. Social work. 1994;39, 371-380.
34. Hernández-Sampieri, R., Fernández , C., Baptista M. Recolección y análisis de los datos cualitativos . Metodología de la Investigación. México D.F. McGRAW-HIL. 2014.
35. Escobar Pérez, J. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de Medición*. 2008;6:27–36.
36. Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing 62(1), 107–115 doi: 10.1111/j.1365- 2648.2007.04569.
37. Ryan, G.W. y Bernard, H.R. Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) Collecting and interpreting qualitative materials. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.

38. Emanuel E. ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. Pellegrini A, Macklin R, eds. *Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional*. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/ OMS. 1999:33-46.
39. Abbasi S, Ayoob T, Malik A, Memon SI. Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pak J Med Sci*. 2020;36(COVID19-S4):S57-S61. doi:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766
40. Singh HK, Joshi A, Malepati RN, et al. A survey of E-learning methods in nursing and medical education during COVID-19 pandemic in India. *Nurse Educ Today*. 2021;99:104796. doi:10.1016/j.nedt.2021.104796
41. Stevanović A, Božić R, Radović S. Higher education students' experiences and opinion about distance learning during the Covid-19 pandemic. *J Comput Assist Learn*. 2021;37(6):1682-1693. doi:10.1111/jcal.12613
42. Prieto D, Tricio J, Cáceres F, et al. Academics' and students' experiences in a Chilean dental school during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Eur J Dent Educ*. 2021;25:689–697. <https://doi.org/10.1111/eje.12647>
43. Yang C, Chen A, Chen Y. College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *PLoS One*. 2021;16(2):e0246676. Published 2021 Feb 10. doi:10.1371/journal.pone.0246676
44. León, R. y Meza, S. Brecha en el uso de internet: Una expresión de la exclusión social. Fundación País Digital. 2018. Santiago de Chile.
45. Cortés, F., De Tezanos-Pinto, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, 22, 1-6. Extraído de <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>
46. Quiroz-Reyes C. Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. (2020). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).
47. Rubio M. y Palacios C. Estudio cualitativo sobre experiencias de estudiantes de odontología de la universidad de Valparaíso, respecto a la educación en línea en tiempos de pandemia (covid-19) [tesis pregrado]. Valparaíso: Universidad de Valparaíso; 2021.

48. Dost S, Hossain A, Shehab M, et al. Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ Open* 2020;10:e042378. doi:10.1136/bmjopen-2020-042378
49. Joshi, A., Malhotra, B., Amadi, C., Loomba, M., Misra, A., Sharma, S., Arora, A., Amatya, J., 2020. Gender and the digital divide across urban slums of New Delhi, India: cross-sectional study. *J. Med. Internet Res.* 22 (6), e14714.
50. Naciri A, Radid M, Kharbach A, Chemsu G. E-learning in health professions education during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *J Educ Eval Health Prof.* 2021;18:27. doi:10.3352/jeehp.2021.18.27
51. Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
52. Aguilera-Hermida AP, Quiroga-Garza A, Gomez-Mendoza S, Del Rio Villanueva CA, Avolio Alecchi B, Avci D. Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Educ Inf Technol (Dordr)* 2021 Apr 14 [Epub]. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10473-8>
53. Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
54. Chandra Y. Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*. 10(2).2021; 229-238.
55. Adedoyin O., & Soykan, E. Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 2020;1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.

XV. ANEXOS

ANEXO I: CARTA AUTORIZACIÓN INVESTIGACIÓN DIRECTORA ESTABLECIMIENTO



Valparaíso, 17 de noviembre 2021

CARTA AUTORIZACIÓN INVESTIGACIÓN

Dra. Patricia Nazar, Directora de Escuela de Pregrado Odontología de la Universidad de Valparaíso, autoriza acceso y uso de información de la Escuela de pregrado de Odontología a la estudiante de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud de la Universidad de Chile, **Andrea Paulina Cerón Benavides RUT 17.639.415-3, con el fin de obtener su grado de magíster con la realización de la tesis de investigación titulada: “Percepción de la Carga Académica en el contexto de Educación Remota de Emergencia de De estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso Año 2021”.** La tesis mencionada cuenta con el acompañamiento del tutor profesor Sergio Garrido del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

La información requerida será entregada exclusivamente para los fines de la presente investigación y no podrán ser utilizados para otros propósitos.

**Patricia
Nazar
Misleh**

Firmado digitalmente por Patricia Nazar Misleh
Nombre de reconocimiento (DN):
cn=Patricia Nazar Misleh,
o=Universidad de Valparaíso,
ou=Escuela de Odontología,
email=patricia.nazar@uv.cl, c=ES
Fecha: 2022.01.04 16:54:53 -03'00'
Versión de Adobe Acrobat
Reader: 2020.013.20074

Dra. Patricia Nazar

Directora de Escuela

ANEXO II: GUIÓN DE LA ENTREVISTA

1. PREGUNTAS INTRODUCTORIAS O GENERALES

- ¿Cómo era tu contexto antes de ingresar a la universidad?
- ¿Cómo te iba en el colegio?
- ¿Con quién vives?
- ¿Tienes mascotas?
- ¿Cuáles son tus redes de apoyo cuando tienes problemas?
- ¿Qué te motivó a estudiar Odontología? ¿Qué motivó tu elección por la Universidad de Valparaíso?

2. PREGUNTAS DE CONTENIDOCARGA ACADÉMICA

- ¿Cuántas horas semanales destinaste a la universidad a la semana?
- ¿Crees que dedicaste más o menos horas de las que establece el programa de primer año?
- ¿A qué debiste dedicarle más o menos horas? (lecturas obligatorias, complementarias, ensayos, presentaciones, clases, videos)
- ¿Cuántas horas semanales crees que habrías necesitado para cumplir con los requerimientos de primer año?
- ¿A qué atribuyes la percepción de mayor o menor carga académica en la universidad? ¿Cuáles son los factores que crees influyeron en tu percepción de carga académica?

EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA

- ¿Cómo crees que influyó la educación remota de emergencia con tu percepción de carga académica?
- ¿Cómo influyó el contexto familiar?
- ¿Cómo influyó tu motivación personal?
- ¿Cómo influyó la relación con los profesores?
- ¿Cómo influyó la relación con los compañeros?
- ¿Cómo influyó el acceso a internet?

- ¿Cómo influyo tus competencias en el uso de tecnologías (editor de vídeos, manejo de office, etc)?
- ¿Cómo influyó tu salud mental)?

2. PREGUNTAS DE CIERRE

- ¿Identificas algún otro factor que haya influido en tu percepción de carga académica?
¿Cuál?
- ¿Desea agregar alguna información adicional a la entrevista?
- ¿Podría haber considerado algo que pueda aportar al estudio?

ANEXO III: FORMATO VALIDACIÓN GUIÓN ENTREVISTA

Estimadx....:

Considerando su experiencia en investigación en Educación, solicito su opinión como experta para validar las preguntas de las entrevistas que se realizarán al estudiantado de este estudio.

I. PRESENTACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Esta investigación corresponde a la tesis para optar al Grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud de la Universidad de Chile. Tiene por título: **“Percepción de la Carga Académica en el contexto de Educación Remota de Emergencia de estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso Año 2021”**.

La pregunta de investigación se pretende contestar a través de un estudio cualitativo, con enfoque de estudio de caso y paradigma constructivista es: *¿Cuáles son los factores intervinientes en la percepción de la carga académica de los estudiantes de 1er año de la carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso durante el año 2021 en el contexto de educación remota de emergencia?*

El **objetivo general** es “Analizar los factores que intervienen en la percepción de la carga académica de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia”.

Los **objetivos específicos** son:

1. Indagar sobre los factores intervinientes en la percepción de carga académica de los estudiantes de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.
2. Interpretar las percepciones sobre la carga académica de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.

II. INDICACIONES PARA EVALUADOR

- Nombre de experto: Ivy Escalona.
- Profesión: Profesora de Lengua y Literatura, Mg. En Lingüística, Dra. En Ciencias de la Educación.
- Cargo actual relacionado con docencia: Docente de las cátedras Lengua Materna, Autorregulación, proyecto de investigación.

A continuación se presenta un cuadro con las categorías a evaluar y los indicadores para cada calificación, el objetivo general y objetivos específicos de la investigación. En la página siguiente, encontrará una tabla preguntas a evaluar, categorías y un espacio destinado a comentarios u observaciones adicionales que considere pertinentes.

De antemano muchas gracias por su colaboración.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

OBJETIVO GENERAL	Analizar los factores que intervienen en la percepción de la carga académica de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Indagar sobre los factores intervinientes en la percepción de carga académica de los estudiantes de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia. 2. Interpretar las percepciones sobre la carga académica de los estudiantes de

	primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia.
--	--

PREGUNTAS CARGA ACADÉMICA	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Comentarios
¿Cuántas horas presenciales y no presenciales semanales destinaste a la universidad a la semana?	4	4	4	4	
¿Crees que dedicaste más o menos horas de las que establece el programa de primer año?	4	4	4	4	
¿Qué debiste dedicarle más o menos horas? (lecturas obligatorias, complementarias, ensayos, presentaciones, clases, videos)	4	4	4	4	
¿Cuántas horas semanales crees que habrías necesitado para cumplir con los requerimientos de primer año?	4	4	4	4	
¿Qué atribuyes la percepción de mayor o menor carga académica en la universidad?	4	4	4	4	
¿Cuáles son los factores que crees influyeron en tu percepción de carga académica?	4	4	4	4	

PREGUNTAS EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Comentarios
¿Cómo crees que influyó la educación remota de emergencia con tu percepción de carga académica?	4	4	4	4	
¿Cómo influyó el contexto familiar?	4	4	4	4	
¿Cómo influyó tu motivación personal?	4	4	4	4	
¿Cómo influyó la relación con los profesores?	4	4	4	4	
¿Cómo influyó la relación con los compañeros?	4	4	4	4	
¿Identificas algún otro factor que haya influido en tu percepción de carga académica? ¿Cuál?	4	4	4	4	

Otras Observaciones

--

ANEXO IV: PLANILLA EXCEL CODIFICACIÓN SUBCATEGORÍAS Y CATEGORIZACIÓN

ANEXO IV. PLANILLA EXCEL CODIFICACIÓN, SUBCATEGORÍAS Y CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10
Carga académica percibida	Percepción de la carga académica	"...no tenía tiempo para estar con mi familia, no tenía tiempo para estar con mi pareja, ehm, después tenía, les tiraba el chiste den gracias que estoy acá (ríe), como que no te quedaba tiempo para nada. Incluso estresante, angustiante el tema universitario."	"En ciertos módulos si consideraba que era un poco mayor que la establecida, por como te lo demostraba n al principio..."	"... con el tiempo el estar pegado a una pantalla lo hacía más tedioso, entonces... la hora de estudio era pucha como 2 horas reales, todo era el doble como mucho más pesado."	"Yo considero que tuve más carga académica de lo que hubiese tenido si hubiera sido presencial."	"...como a grandes rasgos fue mucho tiempo porque supongamos el hecho de estar encerrado... Tu visión era tengo que estudiar solamente entonces eso era una de las cosas que al final me llevó a estar mucho rato estudiando..."	"... considerando que era online, estudié mucho más de lo que considero estrictamente necesario" "La verdad es que le dedicaba mucho tiempo a la universidad, ya que al estar en casa me sentía presionado porque el área de estudio era practicamente al lado de mi cama"	"La carga académica... no sé..."	"... Entonces como eran online, yo decía ya (las clases) quedan grabadas y después tipiaba..." "las clases eran tan largas, yo me perdía mucho tiempo para todas las clases. Como que desde la mañana, la tarde tipo noche y así todos los días, entonces, la carga académica era muy pesada."	"La carga académica, cuantos trabajos iba a tener que hacer, las pruebas y esas cosas... siento que fue bastante pesada, como que me agoto mucho porque como que dejaba mucho tiempo para todas las clases. Como que desde la mañana, la tarde tipo noche y así todos los días, entonces, la carga académica era muy pesada."	"La cantidad de ramos, siento que la cantidad de ramos por semestre es lo que influye si la carga académica o no."
	Horas dedicadas al trabajo autónomo	"Uuuuuh muchas, entrabamos a las 8, salíamos a las 6. Me acuerdo que entrabamos a las 8 y en la mayoría de los ramos salíamos a las 5-6, después de	"...cada día tenía como unas 8 horas de clases más o menos, 8, 7 y...luego de eso uno seguía po, uno seguía estudiando porque no se poh', al día siguiente había	"yo le dedicaba diario casi 4-5 horas diarias, no dormía nada, eran casi 4-5 horas diarias y los fin de semana, era todo el día, ya eran 8-10 horas	"De 8:30 a 5 por lo general y después 3 horas más"	"Así como a grandes rasgos fue mucho tiempo..." "4 horas, 4 o 5 horas, más o menos sí (no sincrónicas)."	"... estudie mucho más de lo necesario.... desde las 17:15 me ponía a estudiar hasta las 12 de la noche" "... aproximadamente como 4-5 horas más de estudio"	"Sinceramente en el primer semestre destine pocas horas porque recién estaba cachando el sistema, a veces eran 40 minutos después de salir de	"...había días que tenía clases solamente en las mañanas ... Luego de eso yo trabajaba. Y después estudiaba" "Diario creo que habría	"...eran alrededor de 4 horas aparte de las clases que ya tenía y a veces era mucho más dependiendo si tenía pruebas o no."	"Y después en la tarde yo mínimo me dedico 2 horas a estudiar, como mínimo. Pero varía igual, porque hay días que igual estaba demasiado colapsada, o

		eso tomaba once y volvía a estudiar hasta las 11. Entonces yo creo que era así, estudiaba más de lo que trabajaba (rié), más de 8 horas diarias, fácil 10-11"	prueba o tenías que repasar la materia que habías escrito recién, entonces terminaba siendo por día, podrían ser por día por lo menos yo 10-11 hrs"	diarias..." "4-5 horas de lunes a viernes y 8 horas los fines de semana del horario asincrónico"				clases....se me fueron acumulando varias clases entonces no sacaba buen rendimiento" "En promedio 1-2 horas"	sido... 1 hora y media, máximo 2 horas"		no estudio o estudio media hora.
	Demanda de tiempo de actividades	"Le dedicaba mucho tiempo a buscar información, a leer los libros, sentía que si la clase no me había quedado clara me iba al libro. No veía la clase de nuevo porque al principio hice eso y me comía mucho tiempo..."	"a volver a ver las clases..."	"...le dediqué mucho mucho tiempo a ver clases grabadas. A lo que menos le dedique tiempo fue a leer la bibliografía recomendada."	"A las que más le dedique fue a ver clases, cápsulas, videos... a lo que menos le dediqué fue a las lecturas complementarias "	"lo que le dediqué más fue como revisar los videos de nuevo... lo complementario (lecturas) no lo veía mucho."	"Me enfoqué más a la revisión de las clases, a ver las clases grabadas ya que al ser online me facilitaba más ver las clases porque yo soy mucho de escuchar" " A les lecturas obligatorias le dediqué menos tiempo."	"Me dedique. a ver las clases... primero era solamente ver de nuevo las clases grabadas y entonces en verdad no daba buen rendimiento.. después empecé a ocupar las lecturas..."	"A lo que le dedicaba más era a verme las clases para tipiarlas. Yo siento que la mayoría de mi tiempo la gasté en eso." "Y después (a lo que menos le dedique fue) el tema de cuando mandaban a leer texto..."	"Creo el tema de ver las clases y el hecho de también realizar como los trabajos ..." "Yo siento que le dedique menos horas a ver algunos tipos de lecturas complementarias, creo que eso fue lo menos."	"Creo que a lo que dediqué más horas fue ver las clases de nuevo, porque sobre todo en los ramos que era como mucha materia, porque sentía que no lograba el concentrarme en un 100% en las clases, entonces sí o sí tenía que ver todas las clases de nuevo."

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10
Educación Remota de Emergencia	Tiempo y apoyo de la familia	"...deje de ver a mi familia y la veía los fin de semana de feriado, cómo dedicaba 1 día a ir a verlos, por ejemplo, estar con mi pareja, el tener solo la hora de once con él, conversar el rato y después irme a estudiar. Con mis amigos también... no siento que eso te ayudará tanto a relajarte porque estas pensando que tengo que irme luego porque tengo que ir a estudiar..."	"Siempre sentí que estando online, estaba más pegada en el escritorio... me fusioné con mi escritorio y estaba mucho menos tiempo con mi familia"	"Salía poco de mi pieza, deje de compartir con mi hermano hasta con mi perrito y con mi abuelo también, el estaba acostumbrado de que yo trabajaré con él y eso cambió..."	"mi familia intento generar un espacio más ameno para mí, generarme la menor cantidad de problemas para que yo pudiera estar como normalmente estaría..."	"Me alejé un poco porque supongamos, cuando tenía pruebas yo sentía que estaba muy nerviosa y poco preparada..." "en algunos momentos yo me alejaba, y por lo mismo me decía la topo, porque siempre estaba en mi pieza..."	"mis papás son separados...aquí en mi casa me sentía muy relajado no estudiando, y en la casa de mi papá, me sentía muy estresado por no estar estudiando."	"...si hubiera estado con mala situación económica tal vez hubiese estado haciendo más malabares y hubiera estado estresado por temas económicos." "la verdad ahí me di cuenta que yo soy más de estar presente en una clase que en algo remoto..."	"Yo no tomaba once ni almorzaba con mi familia. En realidad compartíamos súper poco, y además en mi familia mi abuela es profe, entonces ella también estaba en clases cuando yo estaba en clases." "Yo no tenía tiempo para nada, como que se querían conectar a tal hora, pero yo tenía que estudiar tal cosa..."	"Era prácticamente hacer todo yo en la casa, ayudar a mi primito chico con sus clases y después llego mi hermana, tuve que ayudarla a ella también con sus clases..."	"...a veces me amanecía estudiando anatomía, me quedaba como hasta las 4 de la mañana estudiando, y mi mamá despierta en la pieza de al lado para escuchar si yo estuviera bien, o necesitaba algo, entonces no tengo nada que decir en ese sentido."

Relación con profesores y pares	<p>"Siento que nos tocaron profesores que hacían lo posible para que entendiéramos dentro de todas las posibilidades que habían..."</p> <p>"Siento que tuve una buena experiencia con los docentes."</p> <p>"...yo no tuve nada de relación (con los compañeros). No hablaba con nadie porque también yo era de las que me conectaba la clase y me desconectaba, entonces, hablaba super poco."</p>	<p>"...en una sala de clases tu ves a los profesores caminando... se mueven por la sala y te explican con las manos... fue muy diferente la relación que se forma online a la que se forma presencial"</p>	<p>"...los profes que veíamos todo el año ya la relación era un poco más distendida, de más confianza e igual se armó como un cariño virtual..."</p> <p>"...te enterabas que existían los compañeros de curso) cuando te obligaban a trabajar con él, salía en el grupo pedro los palotes y salía y quién es, entonces buscarlo por el grupo y aprender a conocerlo sobre la marcha, trabajar con alguien que no conocí igual es difícil y ahí igual los genios se complejaban un poquito."</p>	<p>"...presencialmente yo siempre tenía mucho más contacto con los profesores porque además como hay más posibilidades de comunicación, verlos cara a cara a los ojos, este tipo de cosas no resultaban online y obviamente no existía casi relación" "tuve que esforzarme mucho más para poder comunicarme con ellos (compañeros), quizás para tener una relación... costaba más coordinar los tiempos..."</p>	<p>"...que hayamos en la misma situación así como perdidos (con los compañeros) y que haya costado mucho el vernos, era un apoyo mutuo."</p>	<p>"...no sé si a ellos les gustaba el contexto online... Entonces por eso mismo considero que dependiendo de cada profesor, me motivaba, o no me motivaba mucho a estudiar." ""...yo me juntaba netamente para hacer trabajos y si tenía alguna duda, yo les preguntaba, pero lo que es estudio personal y en lo que yo me enfocaba en mi estudio."</p>	<p>"...la relación con los profesores era nula y si me quedaba con alguna duda y cerraban el zoom, no podía ir y preguntarle después de la clase las dudas que tengo..."</p> <p>"...me ayudaron (los compañeros) a que no estuviese tan estresado por el hecho de que me ayudaban a estudiar."</p>	<p>"el primer semestre, a mí me daba lata, teníamos muchas cosas y como eran clases online, pensaban (los profesores) que uno tenía más tiempo en la casa..."</p> <p>"...se conectaban pero no prendían la cámara, el audio, nada, entonces no sabíamos si estaban trabajando o no, se aprovechaban caleta de ese tema." "Yo no tenía tiempo para nada, como que se querían conectar a tal hora, pero yo tenía que estudiar tal cosa..."</p>	<p>"...siento que los profesores igual intentaron ayudar de cierto modo, la mayoría de los profes eran de cierto modo comprensibles igual con el tema."</p>	<p>"...siento que fue más negativo porque también como que no se podía interactuar mucho con los profes, o también como que fuera tan impersonal también las clases también afectó."</p>
Aislamiento y Sentimientos de soledad	<p>"la cámara nos invisibiliza igual un poco y siento que en una clase presencial somos todos iguales, todos tenemos dudas, todo se comparte, por último un chiste, todos se ríen del chiste, pero acá no, yo sentía que estaba sola"</p>	<p>"yo creo que afecto mi salud mental, el hecho de que te dieran notas por ejemplo y que si tenías una nota mala o una nota buena incluso, qué tuvieras que celebrarlo o llorarlo sola..."</p>	<p>"Salía poco de mi pieza, deje de compartir con mi hermano hasta con mi perrito y con mi abuelo también, el estaba acostumbrado de que yo trabajaría con él y eso"</p>	-	<p>"en algunos momentos yo me alejaba, y por lo mismo me decía la topo, porque siempre estaba en mi pieza..."</p>	-	<p>"...me sentía solo, no sociabilizaba más que por un par de zoom que hacía con mis compañeros para estudiar."</p> <p>"El hecho de verdad de estar solo viendo la clase, porque a veces en la presencialidad"</p>	-		

		"...yo me sentía muy sola porque claro estás frente a una pantalla y segundo, si tenías duda y no lo preguntaste en el momento, no, no tenías respuestas..."		cambió..."				yo estoy con mis compañeros y estoy mirando sus apuntes, lo coloco en mis apuntes... también un poco de sociabilizar, el hecho de sociabilizar no de con las clases online, era estar ahí en silencio ahí..."		
Uso Herramientas digitales e internet	"... antes yo trabajaba en una clínica con un computador, con un programa y todo, pero no es lo mismo, por ejemplo zoom no sabía que existía, lo vine a saber cuando mandaban el link..." "fue un tema el internet... tuvimos que poner internet en la casa, no teníamos porque no lo necesitábamos..."	"(las herramientas digitales)Influyó beneficemente porque yo salí del colegio con una idea del office, el excel, el word, el powerpoint, todas esas cosas..." "gracias a dios tenía wifi en mi casa, tenía datos celulares, datos móviles porque habían veces que el VTR se caía y tenía que usar datos móviles del colegio pero siempre tuve una conexión "	"El grado de conocimiento que traía de antes sobre recursos tecnológicos igual afectó harto, porque antes venía acostumbrado al cuaderno y lápiz, y eso se transformó en un 100% a puro computador y guías impresas." "No, gracias a dios no tuve problemas de conexión ni recursos en general para educación."	"...tuve que aprender mucho, tuve que tener mucha más información al respecto, me tuve que manejar mucho con todo tipo de programa..." "...muchas veces casos míos o de otros compañeros y compañeras, que tuvieron que inasistir, o sea faltar a algunos trabajos o actividades en clases incluso como talleres que era obligatorios porque no tenían internet..."	"...de repente se me caía el internet... no podía meterme a la clase, y tenía que verla en la tarde, entonces como un tiempo que podía aprovecharlo en otra cosa, tenía que ver una clase extra porque se me cayó el internet."	"...hacer cosas diferentes, crear videos, editar, era algo fuera de lo normal y quizá un poquito más entretenido, entonces eso aumentaba la carga académica, las horas de estudio pero no era una carga sobre-emocional. " "Considero que si hubiera sido presencial o no presencial, me hubiera apoyado de igual de la misma forma en el internet."	"...(herramientas digitales) fue como una ayuda, si me ponen un excel sé como usarlo, si me colocan edición de videos en verdad, yo sé cómo adaptarme a eso entonces no me complica ." "...sí influyó el hecho de que podía buscar los libros que necesitaba o que esto, de forma rápida, me ayudó, ahí sentí como que bajo la carga académica."	"...no me podía conectar a la clase, entonces igual tenía que ver después las cosas, o por ejemplo cuando se quedaba pegado o no se escuchaba el audio, igual después tenía que conseguirme las cosas o tenía que ver de nuevo el video, o descargar el video"	"... eso ya lo manejaba, las cosas de editar y esos temas no me influyo mucho. Aparte como la universidad tiene como acceso a los temas de office entonces igual podía tenerlos, entonces no, no influyo en eso" "...a mitad de año no tuve internet como del router y esas cosas, entonces tuve que estar con mis datos móviles y de hecho aún estoy con mis datos móviles... era difícil, porque a veces se me cortaba mucho el internet y estaba en las clases y se cortaba"	

	Motivación personal	"Sí, incluso me cuestioné si seguir... si seguíamos en pandemia si seguir online, porque sentía que primero, claro estaba aprendiendo pero no, las pruebas eran lo único que me decía si estaba aprendiendo o no, pero tampoco tenía a alguien con quien hablar, alguien con quien estudiar, entonces me cuestionaba a lo mejor no estoy aprendiendo mejor congelo y empiezo cuando termine la pandemia, por el tipo de carrera también que es pesada..."	"...que haya sido online yo creo que me perdí hartas cosas, hartas cosas que podría haber ganado con experiencia."					"Me sentía mal, era como solamente tienes que estudiar... el hecho de no vivir por primera vez la experiencia de entrar a la universidad, ser mechón... me afectó y ahí como que la motivación afectó totalmente."	"Como eran bloques tan largos, al final uno se desmotivaba, más que nada. Perdía como la inspiración y ya... Jodía. " "Yo me desmotivé caleta ..."		"Me costó mucho motivarme, estuve muy frustrada en un momento porque estaba demasiado cansada y no me gustaba estar en clase online"
--	---------------------	---	--	--	--	--	--	--	---	--	--

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10
Factores intervinientes en la carga académica percibida	Salud Mental	"Sí por supuesto que sí (influyó)". "...yo ya estaba con acompañamiento y estaba con terapia no seguidas pero con acompañamiento, pero cuando ya empecé a estudiar tuve que recurrir a más horas con mi"	-	"Sí, totalmente. O sea yo lo confirme porque tuve que ir al psicólogo más encima obligado, porque para mí yo estaba sano..."	"al comienzo del primer semestre... mi salud mental no estaba tan bien como me hubiese gustado y consideraba que la carga académica era mucha, me costó mucho adaptarme..." "...era un ciclo sin fin,	"Mucho... Mucho, porque por ejemplo yo pasé particularmente por un periodo muy inestable por una situación familiar y de repente me sentía muy, muy colapsada..."	"Del año estudiantil donde uno está mucho más estresado de lo normal, por ejemplo a fin de semestre, yo sentía que mi carga académica con el tema de estudio aumentaba más..." "También a principios de año, cuando yo no sabía qué hacer, cómo estudiar, también el tema de no saber cómo	"...en algún momento del año pasado me sentí súper triste y eso me provocó como otro estrés, no rendía, rendía mucho menos ... no estaba 100% me costaba	"Sí (influyó) porque estaba deprimida, entonces yo decía "no me quiero parar para ver la clase la veo después" pero igual la tenía (que ver), y ya no era solamente la mitad de la clase que tenía que	"Sí, sí influyó... es que en muchas ocasiones como que el tema de la ansiedad, me daban tipo crisis de angustia, entonces todo este tema que me cerraba en el aspecto académico..." "...y sí influyó	" creo que eso igual como que afectó (lestad de salud mental).... había días en yo me sentía que no era capaz de nada, y como que veía que todo era muy grande, entonces si veía que tenía prueba la próxima semana veía que era tremenda prueba y no voy a lograr aprender nada..."

				psicóloga, tuve que pedir más ayuda."		porque la carga académica afectaba su salud mental, y la salud mental afectaba su carga académica porque la percibían mucho peor y así todo el tiempo."		estudiar, que era online, que recién me estaba manejando con eso, también me traía una sobrecarga y un estrés, entonces igual muchas veces yo me sentí como mal, muchas veces estresado..."	mucho más ir a las clases y eso si era un factor que aumentaba mi estrés y mi carga académica."	tipiar, era la clase completa." "El primer semestre yo estuve con psiquiatra y psicólogo, porque no tenía ganas ni de levantarme..."	en mi carga académica muchas veces e incluso me jugó en contra."
Pérdida atención y/o concentración		"...tenías muchas más distracción es porque estabas solo, o sea en la mayoría de los casos, estabas solo frente a una pantalla... existen las redes sociales, existe una ventana que hay un pajarito volando y tu lo escuchas, existe tu mamá pasando la aspiradora..."		"Yo creo que generó que yo la considerará mucho más pesada, que haya mayor carga académica, porque quizás para mí hubo mayor problema para concentrarme en clases..."	"...con mi grupo de amigos de repente nos desconcentrábamos un poco, y se hacía más pesado porque, pues teníamos que estudiar más horas de las que podíamos habernos ahorrado."	-	"En lo online yo pasaba todo el tiempo distraído en las clases, si prestaba atención pero a veces se pegaba entonces perdía la continuidad, el hilo y no estaba 100% atento."	"Es que como las clases eran tan largas... Eeeh... Yo me perdía mucho tipiendo entonces necesitaba como la misma cantidad de tiempo para tipiar las clases." "Como eran bloques tan largos, al final uno se desmotivaba, más que nada. Perdía como la inspiración y ya... Jodía"	-	"Sentía que no podía estar más de 40 minutos pegada frente al computador porque ya me agotaba, y me costaba mucho como el tema de escribir o tomar apuntes..." "...sentía que no lograba el concentrarme en un 100% en las clases, entonces sí o sí tenía que ver todas las clases de nuevo."	

Uso herramientas digitales	"Sí influyó, porque antes yo trabajaba en una clínica con un computador, con un programa y todo, pero no es lo mismo, por ejemplo zoom no sabía que existía, lo vine a saber cuando mandaban el link..."	"Influyó benificament e porque yo salí del colegio con una idea del office, el excel, el word, el powerpoint, todas esas cosas..."	"El grado de conocimiento que traía de antes sobre recursos tecnológicos igual afectó hart, porque antes veía acostumbrado al cuaderno y lápiz, y eso se transformó en un 100% a puro computador y guías impresas."	"Sí, obviamente (influyó), tuve que aprender mucho, tuve que tener mucha más información al respecto, me tuve que manejar mucho con todo tipo de programas..."	"...fue carga pero a la vez como genial, porque es algo que no me gusta, pero (ahora) sé usar mucho mejor el excel."	"Sí, en realidad, sí... por ejemplo la creación de guión, grabación de vídeo, regrabar, edición, considero me tomé muchomás tiempo de lo que me hbuiera tomado si esa evaluación hubiera sido de otra forma. Entonces considero que sí contribuyó quizá un poco a en mi sobrecarga académica" "Aumentaba la carga académica, las horas de estudio, pero no una carga sobreemocional"	"No fue tanto, no lo sentí como una carga académica sino que fue como una ayuda para, si me ponen un excel sé como usarlo, si me colocan edición de vídeos en verdad, yo sé cómo adaptarme a eso entonces no me complica."	No, no siento que... No.	No eso no, porque eso ya lo manejaba, las cosas de editar y esos temas no me influyo mucho.	"Sí... me costó porque había varias cosas que yo no sabía usar y que me enseñaron a usar los chiquillos..."
Conexión a Internet	-	-	-	-	"...de repente se me caía el internet... no podía meterme a la clase, y tenía que verla en la tarde, entonces como un tiempo que podía aprovecharlo en otra cosa, tenía que ver una clase extra porque se me cayó el internet."	-	"...yo pasaba todo el tiempo distraído en las clases, si prestaba atención pero a veces se pegaba, entonces perdía la continuidad, el hilo y no estaba 100% atento" "...sí influyó el hecho de que podía buscar los libros que necesitaba o que esto, de forma rápida, me ayudó, ahí sentí como que bajo la carga académica."	"...no me podía conectar a la clase, entonces igual tenía que ver después las cosas, o por ejemplo cuando se quedaba pegado o no se escuchaba el audio, igual después tenía que conseguirme las cosas o tenía que ver de nuevo el video, o descargar el video"	Sí, el acceso a internet si me influyó bastante porque a mitad de año no tuve internet como del router y esas cosas, entonces tuve que estar con mis datos móviles..." "...a veces se me cortaba mucho el internet y estaba en las clases, entonces a veces tenía que ir a la casa de mis compañeros cuando se podía para poder tener internet como para que no se me fueran las clases importantes y cosas así."	"Si igual (afectó), siento que a veces estaba en clase, se me caía el internet y no volvía en mucho rato entonces era como ah ya, chao, y dejaba a un lado el computador... ahí se me acumulaba otra clase que iba a tener que ver después."

ANEXO V: ACTA APROBACIÓN COMITÉ ÉTICA INVESTIGACIÓN EN SERES HUMANOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE CHILE.



UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE MEDICINA
COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN EN SERES HUMANOS

ACTA DE APROBACIÓN DE PROYECTO

(Documento en versión 3.1 corregida 17.11.2020)

Con fecha 22 de marzo de 2022, el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile, integrado por los siguientes miembros:

Dr. Manuel Oyarzún G., Médico Neumólogo, Profesor Titular, Presidente
Dra. Lucia Cifuentes O., Médico Genetista, Profesor Titular, Vicepresidente
Sra. Claudia Marshall F., Educadora, Representante de la comunidad
Dra. Grisel Orellana V., Médico Neuropsiquiatra, Profesor Asociado
Prof. Julieta González B., Bióloga Celular, Profesor Asociado
Dra. María Angela Delucchi B., Médico Pediatra Nefrólogo, Profesor Titular
Dr. Miguel O’Ryan G., Médico Infectólogo, Profesor Titular
Dra. María Luz Bascuñán R., Psicóloga PhD, Profesor Asociado
Sra. Karima Yarmuch G., Abogada, Dirección Jurídica, Facultad de Medicina
Srta. Javiera Cobo R., Nutricionista, Secretaria Ejecutiva
Prof. Verónica Aliaga C., Kinesióloga, Magíster en Bioética, Profesor Asociado
Dr. Dante Cáceres L., Médico Veterinario, Doctor en Salud Pública, Profesor Asociado

Ha revisado el Proyecto de Investigación titulado: **“PERCEPCIÓN CARGA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO AÑO 2021”**. Cuyo investigador responsable es la Dra. Andrea Cerón, quien es estudiante en el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Universidad de Chile.

El Comité revisó los siguientes documentos del estudio:

- Proyecto tesis de Magister en Educación en Ciencias de la Salud
- Curriculum Vitae de los investigadores
- Consentimiento Informado
- Carta de autorización del Establecimiento:
 1. Dra. Patricia Nazar Misleh, Directora de Escuela de Odontología, Universidad de Valparaíso.
- Carta de Compromiso del investigador

El proyecto y los documentos señalados en el párrafo precedente han sido analizados a la luz de los postulados de la Declaración de Helsinki, de las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos CIOMS 2016, y de las Guías de Buena Práctica Clínica de ICH 1996.

22|MAR|2022



Teléfono: 29789536 - Email: ceish.med@uchile.cl



UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE MEDICINA
COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN EN SERES HUMANOS

Sobre la base de esta información el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile se ha pronunciado de la siguiente manera sobre los aspectos del proyecto que a continuación se señalan:

- a) Carácter de la población a estudiar: Población cautiva, investigación no terapéutica.
- b) Utilidad del proyecto: Representará un aporte a la Educación en Ciencias de la Salud en el establecimiento en que se desempeña la tesista.
- c) Riesgos y beneficios: Beneficia al programa y a los estudiantes si realiza la difusión de sus resultados. Riesgos mínimos.
- d) Protección de los participantes (asegurada por el Consentimiento Informado): Si.
- e) Procedimiento ante consecuencias nocivas e identificación de problemas en los participantes: No es requerido para esta investigación.
- f) Ofrecimiento de acceso a resultados: Explícita en consentimiento informado la utilización de resultados y derechos del participante.
- g) Requiere seguimiento o visita en terreno: Si___ No X Tiempo estimado:

Nº de visitas: _____

Por lo tanto, el comité estima que el estudio propuesto está bien justificado y que no significa para los sujetos involucrados riesgos físicos, psíquicos o sociales mayores que mínimos.

Este comité también analizó y aprobó los correspondientes documentos de Consentimiento Informado en su versión modificada recibida el 16 de marzo de 2022, que se adjunta firmado, fechado y timbrado por este CEISH.

Sin perjuicio de lo anterior, según lo establecido en el artículo 10 bis del D.S Nº 114 de 2011, del Ministerio de Salud que aprueba el reglamento de la ley Nº 20.120; es preciso recordar que toda investigación científica en seres humanos deberá contar con la autorización expresa del o de los directores de los establecimientos dentro de los cuales se efectúe, la que deberá ser evacuada dentro del plazo de 20 días hábiles contados desde la evaluación conforme del CEISH, siendo de responsabilidad del investigador enviar a este Comité una copia de la misma dentro del plazo señalado.

22|MAR|2022



Teléfono: 29789536 - Email: ceish.med@uchile.cl



UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE MEDICINA
COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN EN SERES HUMANOS

En virtud de las consideraciones anteriores el Comité otorga la aprobación ética para la realización del estudio propuesto, dentro de las especificaciones del protocolo.

Se extiende este documento por el periodo de **02 años** a contar desde la fecha de aprobación prorrogable según informe de avance y seguimiento bioético.

Lugar de realización del estudio:

- Escuela de Odontología, Universidad de Valparaíso.

**JAVIERA DE LOS
ANDES COBO RIVEROS**

Nta. Javiera Cobo Riveros
Secretaria Ejecutiva CEISH

Santiago, 22 de marzo 2022

Proyecto: N° 184-2021
Archivo acta: N° 190

22|MAR|2022



ANEXO VI: CONSENTIMIENTO INFORMADO TIMBRADO CEISH

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Percepción de la Carga Académica en el contexto de Educación Remota de Emergencia de De estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso Año 2021”

Patrocinante: Departamento Educación en Ciencias de la Salud, Universidad de Chile.

Nombre del Investigador principal: Andrea Cerón Benavides

R.U.T.: 17.639.415-3

Institución: Universidad de Valparaíso

Teléfonos: +56962372810

Usted ha sido invitado a participar en el estudio **“Percepción de la Carga Académica en el contexto de Educación Remota de Emergencia de De estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso Año 2021”**, tesis para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud.

La investigación se fundamenta en la necesidad de tener retroalimentación por parte de usted respecto a la relación entre las horas de trabajo establecidas en el curso de primer año y lo experimentado en el quehacer diario, en el contexto actual de educación online en pandemia.

Objetivos: Esta investigación tiene por objetivo analizar la carga académica percibida de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología en el año 2021 de la Universidad de Valparaíso en el contexto de educación remota de emergencia. El estudio incluirá aproximadamente 10 estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso.

Procedimientos: Su participación consiste en ser entrevistado sobre el tema indicado vía plataforma de videoconferencia online (Zoom o Google Meet), lo cual será grabada con el fin de analizar su contenido con posterioridad y tener respaldo de la misma. La duración máxima de la entrevista será de 45 minutos y se realizará en un horario de mutuo acuerdo.

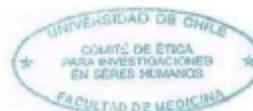
Una vez finalizada la investigación se realizará la eliminación de las grabaciones efectuadas.

Beneficios: No está considerado ningún pago en dinero o recompensa material por su participación en este estudio. Si usted accede a participar en el estudio, tiene derecho a conocer los resultados obtenidos de la investigación, si así lo desea.

Riesgo y Costos: Este estudio conlleva el riesgo potencial de la utilización de los sus datos personales y grabación de entrevista, por lo que se tomarán todos los resguardos necesarios para cautelar su privacidad como se expone en el ítem de confidencialidad. De sentirse presionado a participar o recibe coacción por parte de la investigadora, usted tiene el derecho de desistir de participar y podrá realizar la denuncia a Dirección de Escuela (patricia.nazar@uv.cl) y/o al Comité de Ética en Seres Humanos de la Universidad de Chile (ceish.med@uchile.cl).

Este estudio no conllevará costo monetario ni de otro tipo para usted.

22/MAR/2022



Confidencialidad: Esta investigación garantiza la confidencialidad de su identidad, así como de la información que entregue o sea utilizada para el análisis del estudio, eliminando de las bases de datos todo lo que pudiera servir para su identificación. La información se codificará, manteniéndola en archivos seguros y resguardados en bases de datos a la que tendrá acceso sólo la investigadora responsable y no serán divulgados a terceras personas.

Utilización de los resultados: Los resultados del estudio serán sólo utilizados con fines profesionales, investigativos y la realización de la Tesis de Grado antes mencionada. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima.

Voluntariedad: Su participación es totalmente voluntaria y usted no está obligado a ser parte de este estudio, por lo que podrá rechazar esta invitación a participar sin ninguna repercusión o podrá retirarse de esta investigación en cualquier momento, sin que esto implique alguna sanción o consecuencia negativa.

Derechos del participante: Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado. Si Ud. tiene alguna pregunta o inquietud sobre esta investigación y/o sobre su participación en ella, tendrá derecho a resolver todas sus dudas con la encargada de la investigación durante cualquier etapa del estudio con Andrea Cerón Benavides vía correo electrónico andrea.ceron@uv.cl o al número +56962372810.

Otros Derechos del participante: En caso de duda sobre sus derechos debe comunicarse con el Presidente del "Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos", Dr. Manuel Oyarzún G, Teléfono:2-9789536, Email: ceish.med@uchile.cl, cuya oficina se encuentra ubicada en la Facultad de Medicina, Universidad de Chile en Av. Independencia 1027, Comuna de Independencia.

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, recibo una copia del presente documento y otorgo mi consentimiento a través de mi firma para participar en el proyecto "Percepción de la Carga Académica en el contexto de Educación Remota de Emergencia de De estudiantes de primer año de la escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso Año 2021".

Nombre del Participante
Rut. :

Firma

Fecha

Nombre de Director de Institución
Art. 11 Ley 20120
Rut. :

Firma

Fecha

Nombre del Investigador
Rut. :

Firma

Fecha

22/MAR/2022



ANEXO VII: CERTIFICADO DE APROBACIÓN DE POST GRADO CON FIRMA DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSTGRADO



Santiago, 10 de noviembre de 2021

Srta. Andrea Cerón Benavides
Alumna Magíster en Educación en Ciencias de la Salud
Presente

Estimado Srta. Cerón:

Comunico a usted que su Proyecto de Tesis "Percepción de la carga académica de estudiantes de primer año en el contexto de educación remota de emergencia de la escuela de odontología de la Universidad de Valparaíso año 2021", bajo la Dirección del Prof. Sergio Garrido V., ha sido aprobado, por los Profs. Christel Hanne A., Jorge Gamonal A., Guillermo Concha S., integrantes de la Comisión revisora del Proyecto de Tesis.

Cabe indicar que la aprobación del proyecto de tesis resultó de la oportuna incorporación de las observaciones y/o sugerencias realizadas por la Comisión revisora.

El Comité Académico del Programa de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, y la Presidenta de la Comisión Evaluadora, ratifica la resolución, por lo cual Ud. debe rendir un primer avance durante primer semestre 2022, haciendo entrega del informe de avance de tesis 15 días antes de la fecha de presentación.

Saluda atentamente a usted,

**Enrique
Castellón**

Firmado digitalmente
por Enrique Castellón
Fecha: 2021.11.10
18:37:25 -03'00'

DR. ENRIQUE CASTELLON VERA
Subdirector de Grados Académicos

Ecv/

Escuela de Postgrado

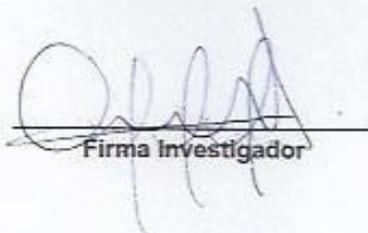
Avda. Independencia 1027, Santiago, Chile. Tel: (56 2) 29786440, gradোসacademicos@med.uchile.cl
www.postgrado.med.uchile.cl

ANEXO VIII: CARTA COMPROMISO DE LA INVESTIGADORA

CARTA COMPROMISO DEL INVESTIGADOR

Yo **Andrea Paulina Cerón Benavides**, Investigador Responsable del proyecto de investigación "PERCEPCIÓN CARGA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO AÑO 2021", mediante la suscripción del presente documento me comprometo a:

1. Declarar mis potenciales conflictos de interés ante el Comité respectivo.
2. Comunicar los eventos adversos en la forma más rápida al Comité y al patrocinador.
3. Reportar al Comité cualquier desviación del protocolo.
4. Hacer informes de seguimiento y reportarlos al Comité.
5. Informar al Comité sobre el retiro de sujetos enrolados, las razones de retiro y las acciones tomadas en consideración a ello.
6. Hacer un informe final al término del estudio y reportarlo al Comité
7. Comunicar al Comité la suspensión de un estudio, enviando un informe con los resultados obtenidos, las razones de suspensión y el programa de acción en relación con los sujetos participantes.
8. Garantizar que el procedimiento del Consentimiento Informado se lleve a cabo de tal forma que promueva la autonomía del sujeto, asegurándose de que este se logró entender la investigación, sus riesgos y probables beneficios.
9. Tomar a su cargo un número razonable de casos que no le impida asumir la responsabilidad del estudio en forma total.
10. Garantizar que los datos entregados sean íntegros y confiables, cumpliendo con el protocolo autorizado.
11. La obligación de cumplir con el **estándar 10 de la Norma Técnica N° 0151 sobre Responsabilidades de los investigadores**, aprobada mediante resolución Exenta N° 403 de 11 de julio de 2013 Estándares de acreditación de los C.E.C.


Firma Investigador

Santiago, Octubre 2021

ANEXO IX: CARTA COMPROMISO DIRECTOR DE TESIS

Quien suscribe Prof.Sergio Garrido V.

Acepta dirigir la Tesis de la Srta. Andrea Paulina Cerón Benavides

Alumno(a) del PROGRAMA DE: Magíster en Educación en Ciencias de la Salud

Titulada: “PERCEPCIÓN CARGA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO AÑO 2021”, 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,



FIRMA

Unidad Académica: Departamento de Educación en Ciencias de la Salud.

Área de Investigación: Aprendizaje y Didáctica.

Nº Teléfono: 9786163

Email: sagarrido@uchil.cl

Santiago, 15 de Agosto de 2021