

Midiendo la carga de trabajo a través de un enfoque centrado en el estudiante: La cuestión del tiempo y los objetivos de aprendizaje

Paula Clasing Manquián – Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tamara Zúñiga – Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen

- La carga de trabajo de los y las estudiantes y su relación con el logro de los objetivos de aprendizaje de su programa de estudio se han convertido en un foco de interés para las instituciones de educación superior tras la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), el cual promueve un enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante y no en el profesor.
- La carga de trabajo es una combinación entre el tiempo en contacto directo con el profesor, el tiempo necesario para el trabajo independiente, y la cantidad y nivel del material planificado en los cursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Medir la carga de trabajo efectiva de los estudiantes es difícil ya que la medición en tiempo real es compleja y costosa económicamente para las instituciones, mientras que la medición retrospectiva por medio de encuestas suele ser imprecisa.
- El objetivo de este documento es discutir la noción de carga de trabajo, y debatir cómo puede medirse de forma precisa y eficiente para que las instituciones de educación superior puedan monitorear la carga de trabajo de sus programas de estudio. Al final del documento, se entregan recomendaciones para construir instrumentos de medición de la carga de trabajo.

Introducción

Durante las últimas décadas ha habido un cambio de paradigma en la forma en que las y los educadores entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basándose en la idea de que el aprendizaje se produce cuando las estructuras de conocimiento del estudiante se modifican al incorporar nuevos conocimientos, información y/o experiencias, el foco del proceso ha transitado desde una enseñanza basada en las necesidades del profesor hacia uno centrado en el estudiante (Comisión Europea, 2015).

El Proceso de Bolonia en Europa tomó la iniciativa de promover este cambio de paradigma utilizando, como una de sus principales herramientas, el **Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)**. El ECTS propone medir la **carga de trabajo** del estudiante mediante los créditos ECTS que representan el tiempo que necesita un estudiante promedio para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en un curso (Comisión Europea, 2015). Así, los créditos ECTS destacan lo que un estudiante promedio es **capaz** de aprender en un período de tiempo determinado en lugar de lo que **debería** aprender (Wagenaar, 2008) o el tiempo que está en contacto directo con sus docentes en la sala de clases (Shedd, 2003). Al relacionar los objetivos de aprendizaje con la carga de trabajo necesaria para lograrlos, el ECTS hace explícita la necesidad de seleccionar cuidadosamente las actividades de aprendizaje que los y las estudiantes tienen que completar en un curso promoviendo así un rediseño curricular (Adelman, 2008).

El ECTS ha influenciado otros sistemas de educación superior promoviendo la evaluación y rediseño curricular centrados en el estudiante (Comisión Europea, 2015; Kri Amar et al., 2013). En Chile, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

(CRUCh) y el Ministerio de Educación a través de los Convenios de Desempeño promovieron esta perspectiva bajo la instalación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile). Así, las instituciones de educación superior chilenas han incorporado la carga de trabajo en el rediseño curricular (Kri Amar et al., 2013; Reich Albertz, 2011). Sin embargo, se ha prestado poca atención a cómo medir y monitorear la carga de trabajo efectiva que implica un determinado currículo para él o la estudiante.

El **objetivo** de este policy brief es discutir la noción de carga de trabajo en un contexto de enseñanza-aprendizaje y entender cómo se puede medir de un modo eficiente para las instituciones de educación superior. Este debate puede ayudar a las instituciones a reflexionar sobre cómo introducir una perspectiva centrada en el estudiante y qué tipo de instrumentos pueden aplicar para monitorear su carga de trabajo.

Cómo entender el tiempo en el contexto de aprendizaje: la carga de trabajo

Medir el tiempo dedicado a una actividad puede parecer sencillo, sin embargo, el uso del tiempo tiene dos aspectos que dificultan esta tarea. Por un lado, el aspecto **científico** que señala que el tiempo es objetivo y podría medirse linealmente con un reloj. Por otro lado, el aspecto **social**, que es subjetivo y se centra en el significado e importancia del uso del tiempo (Gersbuny & Sullivan, 1998). El hecho de que coexistan ambos introduce una problemática. Las personas tienden a recordar más el aspecto social que el científico (Eisenhower, et al., 1991; Tourangeau, et al., 2000).

Según las teorías constructivas del aprendizaje, los y las estudiantes aprenden asimilando y acomodando sus conocimientos y comprensiones a estructuras ya existentes. En el proceso, sus docentes tienen el

papel de producir estos cambios en el tiempo (Fry et al., 2009). De este modo, los y las estudiantes necesitan tiempo para cambiar sus estructuras previas, siendo así el tiempo inherente al aprendizaje. Sin embargo, disponer de tiempo infinito no garantiza el éxito del aprendizaje (Chambers, 1992; Karjalainen et al., 2006). Existen otros factores, como el tipo de herramientas de aprendizaje que utiliza el estudiante (por ejemplo, estudiar en grupo, elaborar mapas conceptuales, conversar, etc.), que también influyen (Karjalainen et al., 2006).

El tiempo de aprendizaje puede dividirse en tiempo de **contacto directo** con docentes, donde el o la estudiante recibe la nueva información y comienza el proceso de incluirla en sus estructuras de conocimiento preexistentes; y tiempo de **trabajo independiente**, donde continúa el proceso de aprendizaje (Karjalainen et al., 2006). Así, la **carga de trabajo** de un curso es una combinación entre el tiempo en contacto directo con el profesor, el tiempo necesario para el trabajo independiente, y la cantidad y nivel del material del curso. Una carga de trabajo adecuada tiene en cuenta el tiempo suficiente para realizar las tareas de aprendizaje diseñadas para lograr los objetivos de aprendizaje y las dificultades que pueden existir según la **capacidad del estudiante** (Karjalainen et al., 2006). Los y las docentes tiene un papel fundamental en diseñar una carga de trabajo que permita que el estudiante participe de un aprendizaje profundo donde pueda relacionar el contenido con conocimiento previo, pueda reflexionar y llegar a conclusiones propias de lo estudiado.

La carga de trabajo, así como el tiempo, tiene dos dimensiones. Un **aspecto objetivo** que puede entenderse como la cantidad de tiempo que necesita el estudiante para realizar el trabajo requerido para un curso. Mientras que el **aspecto subjetivo** es la percepción del estudiante de su carga de trabajo.

Esta puede depender de las siguientes características de su entorno de enseñanza-aprendizaje (Bowyer, 2012; Karjalainen et al., 2006; Kyndt, et al., 2014):

1. Factores institucionales disponibles para apoyar el proceso de aprendizaje (esto es, recursos, equipamiento y apoyo a la enseñanza).
2. Características de las tareas (por ejemplo, contenido, dificultad o tipo de tareas).
3. Características propias del estudiante: motivación, capacidad y aspectos familiares.

Algunos investigadores sostienen que lo importante no es el tiempo real que dedican los estudiantes al trabajo académico, sino la percepción de su carga (Entwistle & Tait, 1990; Kember, 2004; Kember & Leung, 2006; Kyndt et al., 2014). La percepción de una gran carga de trabajo inadecuada provoca sentimientos de presión y estrés relacionados con ansiedad y depresión (Bachman & Bachman, 2006), y tiene una relación positiva con el aprendizaje superficial o enfoque memorístico del aprendizaje (Cope & Staehr, 2005; Entwistle & Tait, 1990; Kember, 2004). Además, se ha encontrado una correlación muy débil entre la carga de trabajo percibida y las horas dedicadas al estudio (Kember, 2004), por tanto, la dimensión subjetiva no sustituye a la objetiva, y se hace relevante considerarla al momento de evaluar la carga de trabajo. Por ende, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, el tiempo necesario para el aprendizaje debe ser entendido como carga de trabajo. A su vez, para poder medir la carga de trabajo es importante entender cómo su dimensión objetiva y subjetiva interactúan.

Instrumentos que se han utilizado para medir la carga de trabajo

La carga de trabajo se ha medido en sus dimensiones subjetiva y objetiva. En cuanto a la dimensión subjetiva, las percepciones de los y las estudiantes se han medido usualmente utilizando escalas Likert donde el o la estudiante debe indicar su grado de acuerdo con distintas aseveraciones acerca de su carga de trabajo (Chambers, 1992; Kember, 2004).

Los instrumentos para medir la dimensión objetiva del tiempo pueden agruparse en dos categorías: preguntas en encuestas (Faúndez et al., 2015; Ruiz-Gallardo et al., 2011; Stepišnik et al., 2007) y diarios de tiempo (Kember, 2004; Scully & Kerr, 2014).

Las **encuestas** suelen incluir una pregunta que indaga retrospectivamente en cuántas horas dedicaron los estudiantes al trabajo académico de un curso o a aspectos de ese curso, como clases, lecturas o trabajos en grupo, durante una semana específica o promedio (Chambers, 1992; Faúndez et al., 2015). Esta metodología tiene la ventaja de obtener altas tasas de respuestas. Sin embargo, es muy propensa a que los estudiantes sobreestimen el tiempo dedicado a sus tareas académicas ya que usualmente, en el diseño de la encuesta, no se considera el proceso cognitivo que los estudiantes deben realizar para recordar o estimar el tiempo que dedican a sus actividades académicas.

Desde la literatura sobre metodología de encuestas se resalta que la medición retrospectiva del tiempo dedicado a una actividad exige que el encuestado recuerde y seleccione información de su memoria para formar una respuesta (Schwarz, 2012). En este proceso, los fallos en la memoria (recuerdos parciales o no existentes) y sesgos en sus recuerdos (no querer recuperar el recuerdo o recordar información errónea) pueden afectar el proceso de recuperación

e introducir errores en la medición del tiempo (Tourangeau et al., 2000).

Por otro lado, desde la psicología cognitiva, se resalta que, en el caso de la carga de trabajo, la memoria del estudiante puede no ser capaz de separar la dimensión subjetiva de la objetiva para dar información exacta (Eisenhower et al., 1991). Algunos de los factores que pueden conducir a error son (Chambers, 1992; Eisenhower et al., 1991):

1. **La interferencia de sucesos similares.** Los sucesos frecuentes, como leer un texto, son más difíciles de recordar que los menos cotidianos.
2. **El paso del tiempo.** Mientras más tiempo pasa entre el suceso y la encuesta, menos precisa es la estimación del tiempo ya que los recuerdos son menos claros y/o se mezclan eventos que suceden fuera del período de observación. Además, los eventos en los que se invierte menos tiempo tienden a sobreestimarse y los largos a subestimarse (Lejeune & Wearden, 2009).
3. **La prominencia o relevancia emocional del suceso.** Los sucesos significativos y/o agradables tienen más probabilidades de ser recordados al crear una huella en la memoria (Eisenhower et al., 1991; Tourangeau et al., 2000, capítulo 2). Así, la estimación de la carga de trabajo puede verse afectada por los sentimientos hacia el curso o su nivel de dificultad (Galinat & Borg, 1987).
4. **El estado psicológico del encuestado.** Las actividades desagradables, monótonas o fáciles parecen más largas que las agradables, variables o difíciles realizadas en el mismo período de tiempo (Galinat & Borg, 1987). La motivación del encuestado al momento de responder también afecta la capacidad de recuerdo (Eisenhower et al., 1991).
5. **Definición de las actividades a reportar.** Los encuestados pueden entender de manera distinta las actividades que deben contabilizar

dentro de su carga de trabajo (Chambers, 1992). Así, algunos estudiantes no consideran algunas actividades como trabajo académico, y subestiman el número de horas dedicadas.

6. **Deseabilidad social.** Los y las estudiantes pueden intentar responder la pregunta sobre el tiempo que dedican a sus estudios pensando en lo que su docente considera como tiempo adecuado (Chambers, 1992; Robinson & Godbey, 1999).

El segundo método para medir la carga de trabajo son los **diarios de tiempo**. En estos, las y los entrevistados deben informar y describir las actividades realizadas durante un día con una hora aproximada de inicio y finalización (formato libre) o en intervalos fijos de minutos. Una de las ventajas de esta técnica es que la tarea de recordar las actividades de forma cronológica es similar a la forma en que las personas almacenan actividades en su memoria, siendo más fácil de realizar (Robinson & Godbey, 1999). Otra ventaja es que las y los encuestados disponen del mismo tiempo para asignar a sus tareas. Sin embargo, los diarios de tiempo requieren un gran esfuerzo para que las y los estudiantes continúen registrando sus actividades, lo que resulta en bajas tasas de respuesta (Kember, 2004). Además, necesitan un proceso de recodificación de las actividades informadas que lleva mucho tiempo, pues deben encontrarse categorías similares entre los distintos estudiantes.



Conclusión y Recomendaciones

El Sistema Europeo ECTS ha impulsado un cambio de paradigma desde una perspectiva centrada en el profesor a otra centrada en el estudiante influenciando distintos sistemas de educación superior como el chileno. Esta perspectiva destaca un enfoque constructivista del aprendizaje donde el estudiante juega un rol fundamental. El impacto práctico de este nuevo paradigma se puede observar en el rediseño curricular que las instituciones han llevado a cabo para alinear las actividades a los objetivos de aprendizaje junto con la carga de trabajo que ellas conllevan.

A continuación, presentamos recomendaciones para medir la carga de trabajo de los programas de estudio de forma costo-efectiva para las instituciones:

- El instrumento de recolección de datos con mayor costo-efectividad es la encuesta ya que logra una mayor tasa de respuesta comparado con otros métodos de recolección como los diarios de tiempo. Las desventajas de este instrumento se podrían minimizar elaborando preguntas claras que guíen al estudiante en su proceso cognitivo para recordar o estimar el tiempo que dedican al trabajo académico.
- El instrumento debe considerar la carga de trabajo global del estudiante, es decir, considerar todos los cursos que está tomando durante un semestre (o unidad de tiempo) determinado. El evaluar la carga de trabajo de manera global puede dar luces de combinaciones de cursos que generan una sobre- o sub-carga de trabajo (Bowyer, 2012).
- Concentrar el instrumento en el trabajo académico fuera de la sala de clases para simplificar el proceso cognitivo del estudiante.

- Para obtener estimaciones más precisas se recomienda utilizar preguntas “anclas” o más globales al principio y seguir con preguntas más específicas (Eisenhower et al., 1991; Tversky et al., 1994). Así, se recomienda comenzar la encuesta con una pregunta general pidiéndole al estudiante enumerar todos los cursos que está realizando. Luego, pedirle que asigne una proporción del tiempo de trabajo académico que le dedica a cada curso durante una semana X, mencionando un ejemplo: “Si tiene dos cursos, y crees que dedicas la misma cantidad de tiempo a los dos entonces deberías asignar el 50% a cada uno”.
- Luego de haber preguntado por los cursos que el estudiante está cursando, preguntar por la cantidad de horas semanales que dedican al trabajo académico. Para aumentar la precisión y tratar de separar la dimensión subjetiva de la objetiva, se recomienda proveer de “ayudas - memoria”, como recordar al estudiante que una semana tiene 168 horas y que durante el día además de asistir a clases y estudiar, deben ocupar tiempo en dormir, comer y realizar otras actividades. También se puede entregar una plantilla con casillas para cada hora del día donde el estudiante pueda organizar su memoria de forma cronológica junto con visualizar y rellenar los horarios que tiene disponible para realizar trabajo académico fuera de su horario de clases y otras actividades no-académicas.
- Proveer **definiciones claras** sobre lo que se considera trabajo académico y proveer ejemplos (estudiar, leer, hacer tareas, realizar trabajos en grupos, etc.) para prevenir que los estudiantes subestimen el número de horas que dedican al trabajo académico independiente.
- Incluir preguntas sobre la percepción de los estudiantes de su carga de trabajo. Ver Kember (2004) o Scully & Kerr (2014) para ejemplos.
- **Aplicar** la encuesta lo más cerca posible del suceso de interés, y preguntar por períodos de referencia relativamente cortos (por ejemplo, una semana).
- Evitar preguntar por el tiempo dedicado a distintas actividades dentro del trabajo académico (ej. Tiempo dedicado a leer, a hacer tareas, etc.) ya que puede conducir al efecto de segmentación, es decir, la tendencia a sobreestimar la duración global de la tarea cuando divide la información en trozos (Tversky et al., 1994).
- Para asegurar un **alto índice de respuesta y abarcar mayor cantidad de personas**, es útil identificar los cursos que tienen mayor cantidad de estudiantes para las diferentes cohortes del programa de estudio que se está evaluando (es decir, estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto año, etc.).
- Por último, es importante asegurar el anonimato y la voluntariedad de los participantes para evitar problemas de **deseabilidad social** en las respuestas.

Referencias

- Adelman, C. (2008). *The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction*. Washington D.C.: Institute for Higher Education Policy.
- Bachman, L., & Bachman, C. (2006). Student perceptions of academic workload in architectural education. *Journal of Architectural and Planning Research*, 23(4), 271–304. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43030781>
- Bowyer, K. (2012). A model of student workload. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(3), 239–258. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.678729>
- Chambers, E. (1992). Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141–153. <https://doi.org/10.1080/03075079212331382627>
- Comisión Europea. (2015). ECTS users' guide 2015. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/en/ects-users-guide-2015-pbNC0514068/>
- Cope, C., & Staehr, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/03075070500043275>
- Eisenhower, D., Mathiowetz, N. A., & Morganstein, D. (1991). Recall error: Sources and bias reduction techniques. In P. P. Biemer, R. M. Groves, L. E. Lyberg, N. A. Mathiowetz, & S. Sudman (Eds.), *Measurement errors in surveys* (pp. 127–144). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118150382.ch8>
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169–194. <https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- Faúndez, F., Vásquez, M., & Manríquez, P. (2015). Estimación de carga académica en SCT-Chile: Un proceso indispensable en el contexto de innovación curricular para el logro de resultados de aprendizaje y educación basada en competencias. *Experiencias de implementación del SCT-Chile* (1st ed., pp. 218–228). Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Galinat, W. H., y Borg, I. (1987). On symbolic temporal information: Beliefs about the experience of duration. *Memory & Cognition*, 15(4), 308–317. <https://doi.org/10.3758/BF03197033>
- Gersbuny, J., & Sullivan, O. (1998). The Sociological Uses of Time-use Diary Analysis. *European Sociological Review*, 14(1), 69–85. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018228>

- Karjalainen, A., Alha, K., & Jutila, S. (2006). *Give me time to think. Determining student workload in higher education*. Linnanmaa: Oulu University Press. Recuperado de: <http://www oulu.fi/w5w/tyokalut/GET2.pdf>
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190778>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Kri Amar, F., Marchant Mayol, E., del Valle Martin, R., Sanchez Doberti, T., Altieri Missana, E., Ibarra Palma, P., ... Segovia Ormazabal, N. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT – Chile* (1a ed.). Santiago: Consejo de Rectores. Recuperado de: <https://www.cinda.cl/download/documentos-de-trabajo/Manual para la Implementacion del SCT-Chile.pdf>
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). “Time is not enough.” Workload in higher education: a student perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- Lejeune, H., & Wearden, J. H. (2009). Vierordt's The experimental study of the time sense (1868) and its legacy. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21(6), 941-960. <https://doi.org/10.1080/09541440802453006>
- Reich Albertz, Ricardo. 2011. Convenios de Desempeño 2011-2014. Seminario SCT-Chile. Innovación y Armonización. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos WEB/Marco General/1.Convenio de Desempeno%202011-2014 %20Ricardo Reich.pdf>
- Ruiz-Gallardo, J.-R., Castaño, S., Gómez-Alday, J. J., & Valdés, A. (2011). Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 619–627. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.001>
- Robinson, J., & Godbey, G. (1999). *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time* (2nd ed.). University Park: The Pennsylvania State University Press. Recuperado de: https://books.google.cl/books?id=w02VM1BBZV0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Schwarz, N. (2012). Why researchers should think “real-time”: A cognitive rationale. In Handbook of research methods for studying daily life (pp. 22–42). Recuperado de: https://dornsife.usc.edu/assets/sites/780/docs/schwarz_why_real-time_dec_2010_pri.pdf
- Scully, G., & Kerr, R. (2014). Student workload and assessment: Strategies to manage expectations and inform curriculum development. *Accounting Education*, 23(5), 443–466. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.947094>
- Shedd, J. M. (2003). The history of the student credit hour. *New Directions for Higher Education*, 2003(122), 5–12. <https://doi.org/10.1002/he.106>
- Stepišnik, J. K., Kolar, O., Širca, N. T., & Lesjak, D. (2007). Student workload – student or teacher responsibility: case study in higher education, Slovenia. *Paper Delivered at the 20th International Congress for Effectiveness and Improvement*. Portoroz, Slovenia. Recuperado de: http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/169_176.pdf
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819322>
- Tversky, A., & Koehler, D. J. (1994). Support theory: A nonextensional representation of subjective probability. *Psychological Review*, 101(4), 547–567. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.547>
- Wagenaar, R. (2008). Educational structures, learning outcomes, workload and the calculation of ECTS credits. In J. Gonzalez & R. Wagenaar (Eds.), *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction* (2nd ed., pp. 57–81). Bilbao: Universidad de Deusto.

Acerca de Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior

Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior: Expectativas y Realidades, es un proyecto financiado por ANID – Iniciativa Científica Milenio. Este Núcleo Milenio analiza las expectativas y experiencias de los estudiantes sobre la educación superior; incluyendo la transición desde la enseñanza media, y al mundo del trabajo. Considera, además, una exploración profunda de las políticas asociadas.

Otras publicaciones

- Policy Brief N°16: Balancear la carga y la exigencia académica: Recomendaciones desde la perspectiva de estudiantes y docentes universitarios.
- Policy Brief N°15: Rendimiento académico y ajuste en estudiantes de primera generación en la educación superior: Una revisión sistemática.
- Policy Brief N°14: Experiencias docentes en tiempos disruptivos: implicaciones para el desarrollo profesional docente en Educación Superior.



3º Piso Edificio Facultad de Educación UC
Campus San Joaquín.
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.

www.nmedsup.cl



@milenio_edsup1



@milenio_EdSup



www.linkedin.com/in/nucleomilenioedsup



Núcleo Milenio Educación Superior @nucleomilenioedsup