

La carga académica de estudiantes de una Facultad de Administración y Economía (Chile). Un aporte a la gestión de docencia universitaria

The academic load of students of a Faculty of Administration and Economics (Chile). A contribution to the management of university teaching

Dr. Jorge Bernal Peralta¹, Dra. Daniela González Erber², Mg. Cristián Sandoval Yáñez³

¹Docente e investigador de la Escuela de Administración y Negocios de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad de Tarapacá (Chile).
E-mail: jbernal@academicos.uta.cl
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3535-6205>

²Docente e investigadora de la Escuela de Diseño de innovación Tecnológica de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad de Tarapacá (Chile).
E-mail: dgonzalez@uta.cl
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2764-4450>

³Docente e investigador de la Escuela de Diseño de Innovación Tecnológica de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad de Tarapacá (Chile).
E-mail: csandovy@uta.cl
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9333-4779>

Recepción: 20/10/2020. Aceptación: 02/01/2021. Publicación: 30/01/2021

RESUMEN

La presente investigación, estudia el trabajo académico de estudiantes universitarios que cursaron las asignaturas de diseño y emprendimiento en una Facultad de Administración y Economía (Chile). Se trabajó con una metodología cuantitativa, con la técnica de recolección de bitácora, en donde los estudiantes iban registrando la carga académica, el cual fue analizado inferencialmente mediante el uso de clusters. Los resultados visibilizan el volumen de carga académica y rescatan insumos para su organización y estimación de créditos. Conocerlos, permite mejoras macro y micro-curricular en cuanto a la enseñanza del diseño y emprendimiento en las universidades, y, a la vez, abrir debates en torno al volumen de trabajo que permitan mejorar la gestión de docencia universitaria.

PALABRAS CLAVE: educación superior, planes de estudio, sistema de crédito transferible, emprendimiento.

ABSTRACT

This research studies university students' academic workload who studied design and entrepreneurship in a Faculty of Administration and Economics (Chile). We worked with a quantitative methodology, using the logbook collection technique, where students recorded their academic workload, which was inferentially analyzed by employing clusters. The results show the volume of academic load and provide data for its organization and estimation of credits. Knowing them allows macro and micro-curricular improvements in the teaching of design and entrepreneurship in universities and, at the same time, open debates regarding the workload to better management of university teaching.

KEYWORDS: education superior, planes de estudio, sistema de crédito transferible, emprendimiento.

INTRODUCCIÓN

A Tanto en la educación superior en general como la chilena se vienen suscitando grandes cambios, como resultado de la innovación curricular. Esto ha permitido a los docentes reflexionar en torno al rol que les compete y la forma de mejorar las prácticas educativas. Situación que se produce en un contexto global en la era del conocimiento. En este escenario se origina un debate orientado a la renovación y armonización curricular, que permite pensar en la forma de ajustar estas nuevas demandas a los procesos de formación continua, con una mirada estratégica que valore la educación de calidad. Lo anterior resulta fundamental, desde una mirada de la gestión universitaria y sobre la relevancia que tiene el emprendimiento como herramienta educativa para fortalecer las competencias de los estudiantes.

Esta investigación se apoya en el manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), propuesto por Universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), con el objetivo de determinar la carga de

trabajo de estudiantes de la Facultad de Administración y Economía de una universidad del norte de Chile que tuvieron enseñanzas de diseño y de emprendimiento. Así se analiza durante dos años la dedicación temporal del trabajo presencial, autónomo y orientado, a través de encuestas dirigidas a alumnos y docentes de las asignaturas impartidas. Esta dualidad de miradas permite enriquecer y contrarrestar las visiones de la actual carga de trabajo del estudiante.

Para describir la situación actual de la unidad analizada, este estudio se basa en Kri, et al., (2013), y destacamos los siguientes avances: 1) Perfil de egreso en base a competencias, actualizado y validado en forma interna y externa; 2) Plan de estudios consistente para el logro de un perfil de egreso pertinente; 3) Programas de Asignatura elaborados para lograr los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias, contribuyendo explícitamente al perfil de egreso; 4) Estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante; y 5) Evaluación consistente y coherente con una lógica del desempeño posterior.

La dictación es en una formación presencial apoyada por una plataforma virtual y sustentada en un modelo pedagógico basado en el logro de competencias. Desde ahí buscamos comprender la manera en que el proceso de evaluación continua -diagnóstica, formativa y sumativa- influye en la carga de trabajo total de un semestre académico normal. Sobre todo aquella dedicación más desconocida -la del trabajo autónomo, fuera del aula - que sumada al trabajo presencial y dirigido, conforman esa carga académica. Considerando que el diseño y emprendimiento ha sido un área en crecimiento al menos desde que las sociedades modernas comenzaron a transformarse en sociedades emprendedoras (Zobnina et al., 2019). En donde la importancia de impartir cursos de emprendimiento radica en ofrecer herramientas para la innovación, el desarrollo de nuevas empresas, la gestión de pequeñas empresas, las técnicas para el reconocimiento de oportunidades y los pasos para poner en marcha una nueva empresa (van Ewijk et al., 2020). Lo anterior va asociado a la gestión estratégica universitaria en tanto como resultado de la percepción de los

emprendedores como positiva para la economía (Shih & Huang, 2017).

De tal manera, la estructura de la investigación es la siguiente. En primer lugar, se presenta un breve repaso histórico-conceptual del SCT en Chile, considerando sus influencias y características. A continuación, se desarrolla la importancia que tiene la gestión estratégica universitaria en su relación con la cualificación – asociada al SCT- rescatando que el vínculo que hay permite introducir potenciales mejoras en la gestión que desarrollan actualmente las universidades de acuerdo a los tiempos actuales que exigen mayores compromisos con la formación de los futuros profesionales. Luego, se presenta, de manera sucinta, las ventajas de introducir cursos de emprendimiento dentro de las universidades, considerando que la población de estudio de esta investigación corresponde a estudiantes de la Facultad de Administración y Economía. Finalmente, se presentan los resultados con sus respectivas discusiones y conclusiones.

Marcos Nacionales de Cualificaciones

En Chile la medición del trabajo académico con créditos data de los años sesenta, pero la modernización de la educación superior y la influencia del Acuerdo de Bolonia, inician la idea del sistema homogéneo y transferible de créditos (Espinoza y González, 2016). De hecho en el año 1998 se implementa una estrategia nacional a través del Ministerio de Educación, mediante el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) y luego el proyecto ALFA Tuning América Latina -2004 a 2007- visible en los currículos basados en competencias y en los lineamientos de la movilidad estudiantil, el que cuenta con la participación del CRUCH (Beneitone et al., 2007; Espinoza y González, 2016). Esta estrategia nacional -entre otras cosas- modificó el escenario de asignación de recursos para las universidades, transitando desde la consideración de criterios históricos, hacia uno basado en resultados, a través del primer concurso del Fondo Competitivo (FC), en el año 1999.

Los rectores del CRUCH concordaron en la necesidad de instaurar

el SCT para las universidades chilenas y tuvieron como meta al año 2014 un 62% de las carreras implementadas. (Kri, et al., 2013; Espinoza y González, 2016). De modo que se considere la compatibilidad entre estas instituciones y el European Credit Transfer System (ECTS). Además se advierte sobre un ajuste entre la carga de trabajo definida por el currículo y la disponibilidad real de tiempo de los estudiantes. De hecho, en el año 2004, las vicerrectorías académicas de cada universidad asumen como objetivo la elaboración de un sistema de créditos que mida la carga real de trabajo del estudiante y genere movilidad.

El SCT se vincula -entre otras cosas- a la gestión de la docencia, al trabajo académico y al tiempo que dedica el estudiante para alcanzar un aprendizaje determinado. Además establece el aprendizaje requerido, su enseñanza y las evaluaciones pertinentes. También el SCT atiende a problemas de calidad de grados y titulaciones, deserción estudiantil y empleabilidad de egresados. Y permite la medición, racionalización y distribución del trabajo académico. En consecuencia, el SCT es un complemento de los

procesos de innovación curricular. Los que tienen como base la determinación de resultados del aprendizaje y competencias adquiridas, además utiliza descriptores y estándares de logro, a partir del perfil de egreso de los titulados. (Kri, et al., 2013; Espinoza y González, 2016).

La relación entre la gestión de docencia universitaria y la cualificación

Las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, se ven ahora presionadas a no solo realizar sus funciones tradicionales (como la docencia y la investigación) de manera más eficiente en un entorno cada vez más globalizado caracterizado por una competencia severa, sino también encontrar nuevas formas de gestiones estratégicas, considerando que las expectativas de los estudiantes han cambiado en gran medida, lo que hace que las universidades se vuelvan más flexibles para satisfacer las expectativas de nuevas poblaciones de estudiantes (Stukalina, 2017). Complementando lo anterior, de acuerdo con Muscalu y

Dumitrascu (2014), para capacitar a los estudiantes, incrementar sus resultados académicos y desarrollar su motivación para estudiar y así incrementar el desempeño de la gestión universitaria, resulta muy importante la integración de los estudiantes en el ámbito académico, su satisfacción y el desarrollo de la comunidad estudiantil. Lo anterior difícilmente puede ocurrir si es que no hay una adecuada gestión.

Entonces, es importante situar la cualificación dentro de la lógica de la gestión universitaria para entender así como puede ser beneficioso el que se evalúe de manera constante el tiempo dedicado académicamente de los estudiantes. En primer lugar debe entenderse a la gestión estratégica como un término amplio que define el proceso que incluye el análisis de la alta dirección del entorno en el que opera una organización antes de formular la estrategia, así como el plan de implementación y control de esa estrategia (De Moortel & Crispeels, 2018). De manera más general, los resultados de desempeño, en este caso del tiempo académico invertido por los estudiantes, pueden diferir y abarcar

desde la capacidad de lograr una ventaja competitiva hasta una mayor productividad, administrar inventarios de manera eficiente, gestión de relaciones con los usuarios (estudiantes en este caso), calidad del servicio, etc. (Rampersad et al., 2012). Por lo que resulta necesaria una gestión central sólida para implementar nuevas estructuras de incentivos y recompensas para mejorar la enseñanza, crear una cultura académica favorable a los negocios y crear estructuras internas de apoyo (Sánchez-Barrioluengo & Benneworth, 2019).

Una primera aproximación a esta relación consiste en entenderla desde la gestión del conocimiento dentro de la universidad – entendida como organización. Respecto a lo anterior, Mainardes et al. (2014) señalan que la gestión del conocimiento en una organización comienza por identificar el conocimiento que las personas aportan desde fuera de ésta. En este caso, los mecanismos de medición hacia los estudiantes permiten, entre otras dimensiones, conocer los avances en relación a la malla curricular, perfil de egresado, entre otras.

De igual manera, vale resaltar la importancia de la retroalimentación continua, que, en el caso de que la dirección de una escuela (o facultad) lo refleje, puede ayudar a mejorar la calidad del proceso educativo, brindado por los estudiantes durante y después de sus estudios (Vnoučková et al., 2017). Tal estrategia permite la realización de orientaciones en los procesos de formación universitarias, determinando los aprendizajes requeridos para los alumnos y las formas de enseñar y evaluar de tal forma se convergen en aspectos de calidad de las carreras y sus graduados, evitando deserciones y mejorando la empleabilidad de los egresados. Resultaría inapropiado no tomar en cuenta la cualificación dentro de la gestión universitaria, sobre todo porque la opinión y retroalimentación de los potenciales estudiantes se ha convertido en uno de los determinantes más importantes de los procesos de gestión y educativos en la educación superior (Vnoučková & Linhart, 2020).

La función de los cursos de diseño y emprendimiento en las universidades

La evidencia indica que cuando las universidades incluyen, dentro de las mallas curriculares de las carreras que ofrecen, las asignaturas de diseño y emprendimiento, se fomenta entre los estudiantes, las habilidades empresariales, con el fin de que estos no sean absorbidos completamente por el empleo asalariado formal; por otra parte, diseño y emprendimiento otorga valor económico al fomentar inversión real y sostenible en el país (Che Embi et al., 2019). Como también, fomenta la confianza, el networking y la construcción de capital social (Nowak, 2016). Por lo tanto, la importancia de desarrollar cursos de emprendimiento para todos los estudiantes de educación superior surge de la necesidad de desarrollar actitudes emprendedoras e introducir procesos empresariales para los estudiantes, así como ofrecer experiencias de aprendizaje transformadoras que permitan a los estudiantes desarrollar un único de habilidades necesarias en el complejo mundo del trabajo (Täks et al., 2016).

Cada universidad, eso sí, tiene una forma de impartir el emprendimiento. De acuerdo con Van Ewijk et al. (2020), algunos categorizan los cursos o

programas de emprendimiento en función de sus modelos de enseñanza. Otros distinguen diferentes visiones del mundo, como emprendedor, proceso, cognición y método. Ejemplo de lo anterior, en relación a los modelos de enseñanza, según McNally et al. (2020) puede ser que en un curso de emprendimiento, el programa del curso puede indicar a los estudiantes que es importante acceder a fondos de capital de riesgo para lanzar ciertos tipos de negocios. Sin embargo, independiente de la categorización de los cursos, se ha argumentado que los cursos de emprendimiento deben estar vinculados a la práctica de la vida real para así ser útiles (Bell, 2020), lo cual concuerda con lo estipulado por Fiore et al. (2019), quienes afirman que los cursos de emprendimiento actualmente están basados en desafíos, porque, tal como lo ha sugerido la literatura, los modelos prácticos de enseñanza del emprendimiento funcionan mejor que los teóricos.

MÉTODO

La metodología del estudio es cuantitativa. Se aplicó un diseño no experimental y un muestreo probabilística aleatorio. La población está conformada por estudiantes de la Facultad de Administración y Economía de una universidad estatal del norte de Chile, en sus cuatro generaciones (2010-2014), con un total de cien alumnos. Los estudiantes de la muestra, a través del instrumento de bitácora semanal, llevaron a cabo un autorregistro de su carga de trabajo en las materias cursadas durante el primer y segundo semestre del periodo en estudio.

En la recolección de datos se utilizó la “bitácora continua del alumno”. Mientras que temporalmente, la etapa de llenado de bitácoras consideró el primer y segundo semestre, del periodo en estudio. El resultado de esta etapa arrojó un total de 5.272 bitácoras resueltas, en las 16 semanas de clases de cada semestre, y con la participación de los cien alumnos de la carrera (considerando el 80% del total). En este sentido cada alumno debió llenar alrededor de 96 bitácoras semestrales. Si bien existe la

posibilidad que algunos alumnos no completaran todas las bitácoras, de todas formas se tiene una muestra representativa en relación a la población en estudio. La planilla con los datos obtenidos fue organizada para una mejor legibilidad y su tratamiento y análisis se realiza través del programa IBM SPSS Statistical Package for the Social Sciences – v. 22.

Plan de análisis

Dado que se han realizado mediciones del tiempo de dedicación estimado semanal, sobre la totalidad de los estudiantes, no fue necesaria la aplicación de técnicas de contraste de hipótesis acerca de las diferencias en la media de horas, tanto intra-sujetos (semanalmente), como inter-sujeto (curso, año, tipo de tarea, etc.). Como una forma de intentar resumir la gran cantidad de información, se han seguido dos estrategias de análisis. En primer lugar se realizó una agrupación de los tipos de tareas en dos categorías: el tiempo directo, que corresponde a las horas directas de dedicación (clases teóricas, clases prácticas y evaluaciones); y el tiempo autónomo, que

corresponden a las horas de dedicación indirectas (trabajo en biblioteca, trabajo en web, trabajo en grupo, preparación de presentaciones, guías, tareas, etc.). Esta agrupación se ha realizado con el tiempo estimado efectivo, así como con la medida de tiempo estimado necesario para la actividad. De esta manera se ha obtenido seis variables intra-sujeto o de medidas repetidas, a saber:

- a) el tiempo directo efectivo
- b) el tiempo directo necesario
- c) el tiempo autónomo efectivo
- d) el tiempo autónomo necesario
- e) Evaluación horas de trabajo directo
- f) Evaluación horas de trabajo autónomas

En segundo lugar se ha realizado un análisis de conglomerados de k-medias sobre las variables mencionadas. El análisis de conglomerados es una técnica multivariante que permite agrupar los casos, en este caso los cursos, en función del parecido o similitud existente entre ellos. Este análisis permitió detectar el número óptimo de grupos y su composición únicamente a partir de la similitud existente entre los

casos, en las cuatro o seis variables que se ha mencionado anteriormente.

DESARROLLO / ANÁLISIS / RESULTADOS

Los resultados generales se presentan en base a gráficos de análisis, exhibidos en las Figuras N°1, N°2 y N°3. Así es posible observar que en general, los estudiantes reportan un número de horas de dedicación directa mayor que las que consideran necesarias. Estas horas efectivas directas, en la mayoría de los casos son casi el doble de lo que ellos consideran necesario. En segundo lugar, las horas de trabajo autónomo, llegan a ser en su mayoría, menores que las que ellos consideran necesarias. Aunque esta diferencia no logra ser muy grande. Finalmente, en cuanto a la evaluación de las horas dedicadas, los estudiantes refieren una mayor contribución de las horas directas que la de las horas indirectas o autónomas. Esta diferencia se mantiene a lo largo de todas las semanas. En síntesis, se puede concluir que a nivel global, los

estudiantes valoran positivamente las horas de dedicación directa de las asignaturas, aunque consideran que en general, corresponden a más horas de las que ellos consideran necesarias. Por otro lado, aunque sigue siendo positiva,

consideran que la contribución del trabajo autónomo es menor, en comparación al trabajo directo, y que la cantidad de horas dedicadas es levemente inferior a la que ellos consideran necesarias.

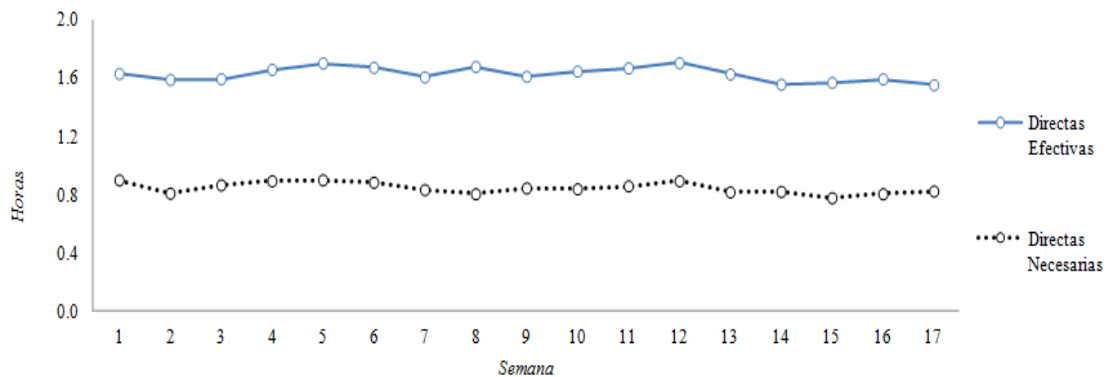


Figura N°1. Cantidad de horas dedicadas o trabajo directo semanal. Resultados generales

Fuente: Elaboración propia

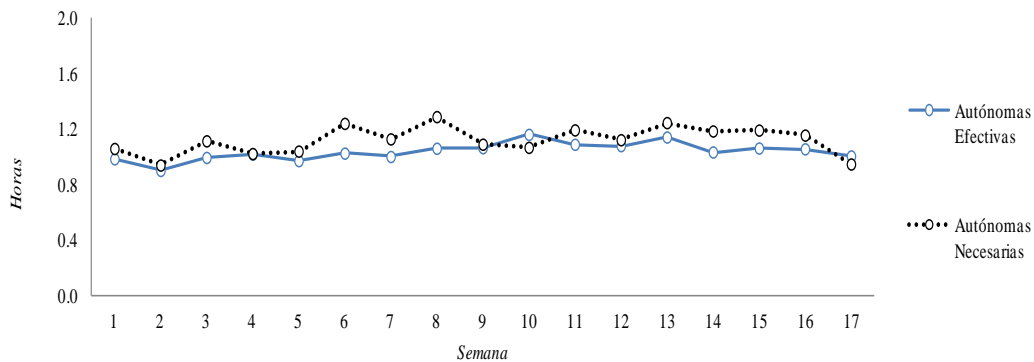


Figura N°2. Cantidad de horas necesarias o de trabajo autónomo semanal. Resultados generales

Fuente: Elaboración propia

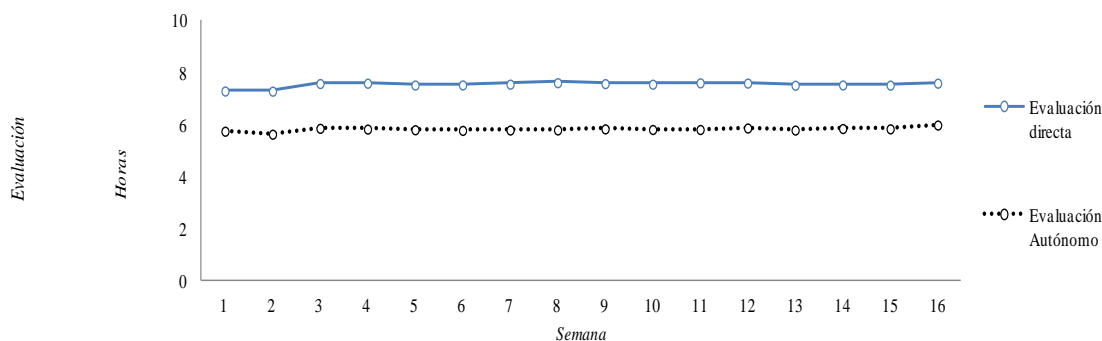


Figura N°3. Evaluación de las actividades o su aporte al aprendizaje. Resultados generales

Fuente: Elaboración propia

Análisis de conglomerados de k-medias

Como se ha comentado anteriormente, con el propósito de poder resumir la gran cantidad de datos obtenidos de las bitácoras y poder realizar un resumen de la situación general acerca de la medición de las horas de dedicación, se ha realizado un análisis de clúster. Este análisis permite obtener agrupaciones de asignaturas lo más homogénea posible al interior de los grupos, y los más heterogénea posible entre los grupos. La tabla N°1 nos muestra los resultados obtenidos. Se ha forzado el análisis a la formación de tres conglomerados, los cuales han arrojado las más altas diferencias entre sí a partir

de las cuatro o seis variables consideradas en el análisis. Se puede observar que las diferencias entre los grupos sólo se encuentran en las horas dedicadas y necesarias, no así en la evaluación hecha por los estudiantes a la dedicación horaria. Así la tabla N°2 se muestra un contraste Anova para la diferencia de medias en cada una de las variables consideradas. La columna conglomerados finales de la tabla N°1 muestra las medias de las horas de dedicación efectiva y las necesarias, graficadas en las figuras N°4 y N°5.

Tabla N°1: Centros de los conglomerados iniciales y finales

	Centros iniciales de los conglomerados			Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerados			Conglomerados		
	1	2	3	1	2	3
Horas directas efectivas	1.83	1.12	1.83	2.24	1.46	3.03
Horas directas necesarias	7.50	0.10	5.33	7.50	0.87	4.02
Horas autónomas efectivas	1.14	0.16	5.00	1.27	1.04	3.81
Horas autónomas Necesarias	1.71	0.41	6.25	1.71	1.08	4.74
Evaluación del trabajo directo	7.33	5.44	6.00	7.33	6.64	7.07
Evaluación del trabajo autónomo	5.40	2.54	6.90	5.40	5.30	6.53

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°2: Prueba ANOVA (análisis de la varianza) entre los conglomerados en las variables analizadas

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Horas directas efectivas	2.056.494	2	248.252	34	8.284	.001
Horas directas necesarias	12.404.366	2	273.316	34	45.385	.000
Horas autónomas efectivas	11.651.585	2	453.268	34	25.706	.000
Horas autónomas efectivas	8.529.050	2	552.416	34	15.440	.000
Evaluación del trabajo directo	1.338	2	1.326	34	1.009	.375
Evaluación del trabajo autónomo	1.701	2	1.657	34	1.027	.369

Fuente: Elaboración propia

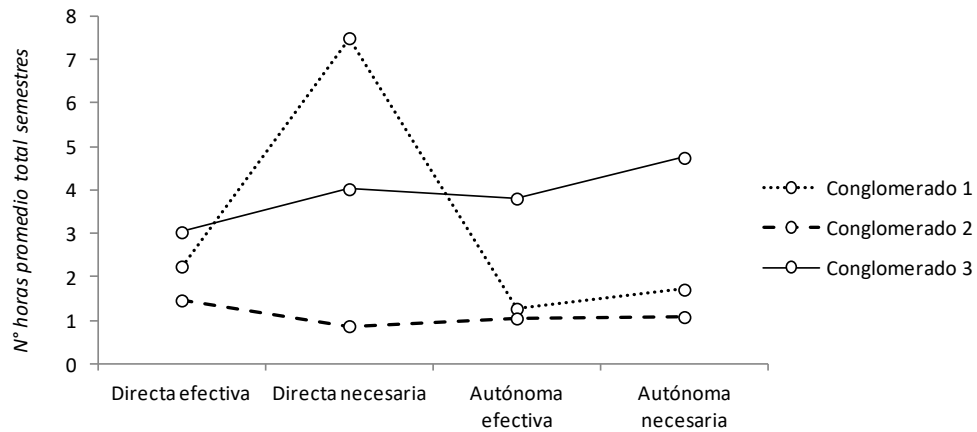


Figura N°4. Cantidad de horas dedicadas y horas necesarias agrupadas por conglomerado.

Fuente: Elaboración propia

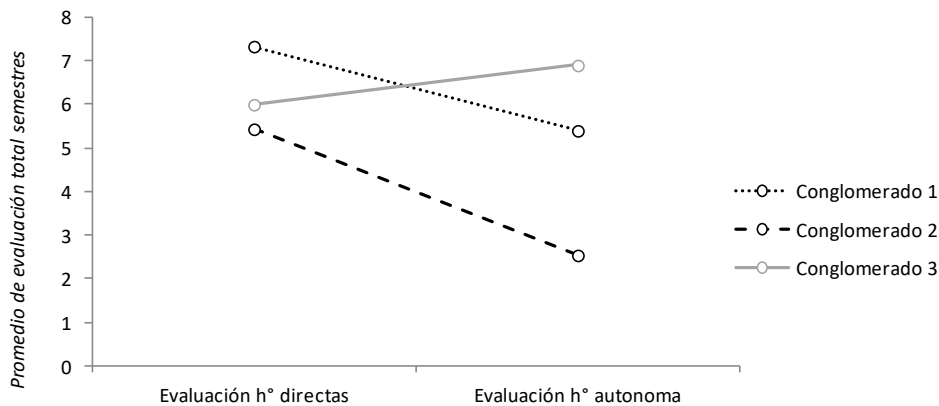


Figura N°5. Evaluación de las horas directas y autónomas agrupadas por conglomerado.

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se puede ver la existencia de un conglomerado (conglomerado 3), el cual posee un

mayor número de horas, tanto directas, como autónomas, las cuales se encuentran en torno a cuatro horas. Se

asume que estas asignaturas son las que poseen un mayor número de créditos, ya que son en las que se reportan un mayor número de horas directas como autónomas. En este conglomerado existe una similitud entre las horas efectivas y necesarias. Esto ocurre tanto en las horas efectivas como autónomas. Es importante destacar que en este grupo de asignaturas, aunque las horas efectivas son muy similares a las necesarias, el trabajo autónomo es mejor evaluado que el trabajo directo. Existe un segundo grupo de asignaturas (conglomerado 2) el cual posee un menor número de horas tanto directas como autónomas (en torno a 1hr.). Nuevamente la estimación de horas efectivas es similar al de las horas necesarias. Esto ocurre tanto en trabajo directo, como autónomo. A diferencia del conglomerado 3, en este grupo de asignaturas es mejor evaluado el trabajo directo que el autónomo. Finalmente, el resultado que aparece más llamativo es el del conglomerado 1. En este grupo de asignaturas existen un número de horas directas efectivas, que es sensiblemente menor al de las horas directas necesarias. En este conglomerado, tanto las horas directas como autónomas son igualmente evaluadas.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a la Universidad de Tarapacá (Arica, Chile) por su apoyo financiero al estudio de campo. Bajo el proyecto de Investigación en Educación N° 8760-13.

CONCLUSIONES

El Sistema de Crédito Transferible (SCT) permite calcular, organizar y distribuir la carga académica de los alumnos, en las diferentes actividades curriculares del plan de estudios. La teoría evidencia la importancia de obtener esta información desde los mismos estudiantes, sin desentenderse del rol crucial del docente en el proceso, pero asumiendo que en ocasiones los maestros no son lo suficientemente exactos en sus cálculos, con tiempos muy excesivos o escasos en sus planificaciones. Conocer la carga académica del estudiante permite al docente reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que en la construcción de estos aportes el alumno también reflexiona sobre su

propio desarrollo formativo. En efecto, su experiencia y aportes permiten equilibrar la carga de trabajo distribuida en las materias y la malla curricular. Y una posterior asignación de créditos, donde el estudiante es incorporado de forma activa en el proceso, mientras el docente ajusta sus planificaciones.

Se concluye que la bitácora semanal es efectiva siempre y cuando se realice una campaña de socialización y acciones de capacitación, necesarias para el proceso de determinación de la carga académica y de implementación de los créditos. Esto con el objeto de implicar a todos los estamentos participantes. Se entiende que esta etapa del proceso es crucial para el logro de resultados y permite que los alumnos comprendan beneficios e importancia de su participación para lograr datos fidedignos. La campaña de difusión requiere de planificación estratégica y visual sobre el rol fundamental que cumple el alumno en este proceso.

Un modelo pedagógico basado en el desarrollo de competencias obliga a pensar en el trabajo que el estudiante debe realizar para lograrlas, tanto en aula como en autonomía o de manera dirigida.

Este tiempo de dedicación a cada materia -en la sumatoria- reflejan la carga académica del alumno y desembocan en un número de créditos académicos en el programa de estudio. Además es crucial considerar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la evaluación, las metas, los objetivos y los resultados del aprendizaje, en un diseño global del plan de estudio, con una relación más estrecha y eficiente entre el trabajo del estudiante, los métodos y los resultados.

Tener acceso a esta información permite comprender con mayor exactitud la complejidad o envergadura de cada asignatura de la malla curricular del plan de estudios. A su vez admite razonar sobre el tiempo que requiere el estudiante cuando es sometido a un modelo de desarrollo de competencias y evaluación continua, transparentado el desconocimiento del volumen total.

La correcta implementación de créditos incluye políticas institucionales y la implementación Macro Curricular - planes de estudio- y Micro Curricular - enseñanza y aprendizaje-, o sea un proceso de innovación que considera los

créditos como expresión del trabajo del estudiante.

Los resultados específicos obtenidos en la Medición de carga del trabajo real de los estudiantes reflejan que estos: 1) Valoran positivamente las horas de dedicación directa de la asignatura, aunque creen que en general, corresponden a más horas de las que ellos consideran necesarias; 2) Piensan que la contribución del trabajo autónomo es menor, en comparación al trabajo directo; y 4) Consideran que la cantidad de horas dedicadas es levemente inferior a la que ellos consideran necesarias.

Finalmente, la transferencia de los resultados y conclusiones obtenidas en esta investigación tienen validez sólo en realidades particulares -asignatura basada en el desarrollo de competencias y con un currículo innovado- y son un aporte preliminar al proceso de asignación de créditos transferibles, sin embargo cada profesor deberá ajustar las planificaciones y actividades asociadas a cada asignatura -en relación al tiempo y número respectivamente- para poder asumir ese creditaje asignado. Este es el gran desafío para las Facultades de Administración y Economía.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, R. (2020). Adapting to constructivist approaches to entrepreneurship education in the Chinese classroom. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1694–1710. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1655724>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning –América Latina, 2004-2007. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Che Embi, N. A., Jaiyeoba, H. B., & Yussof, S. A. (2019). The effects of students' entrepreneurial characteristics on their propensity to become entrepreneurs in Malaysia. *Education and Training*, 61(7–8), 1020–1037. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2018-0229>

- De Moortel, K., & Crispeels, T. (2018). International university-university technology transfer: Strategic management framework. *Technological Forecasting and Social Change*, 135(May), 145–155.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.05.002>
- Espinoza, O. y González, L.E. (2016). El impacto del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1): 89-117.
- Fiore, E., Sansone, G., & Paolucci, E. (2019). Entrepreneurship Education in a Multidisciplinary Environment: Evidence from an Entrepreneurship Programme Held in Turin. *Administrative Sciences*, 9(1), 28.
<https://doi.org/10.3390/admsci9010028>
- Kri F., Marchant E., Del Valle R., Sánchez T., Altieri E., Ibarra P., Vásquez M., Faúndez F., Bravo C., Sánchez V., Salinas C., Segovia N. (2013). Manual para la implementación del sistema de créditos académicos transferibles SCT-Chile. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. Santiago- Chile.
- Mainardes, E. W., Ferreira, J. J., & Raposo, M. L. (2014). Strategy and strategic management concepts: are they recognised by management students? *E a M: Economie a Management*, 17(1), 43–61.
<https://doi.org/10.15240/tul/001/2014-1-004>
- McNally, J. J., Piperopoulos, P., Welsh, D. H. B., Mengel, T., Tantawy, M., & Papageorgiadis, N. (2020). From pedagogy to andragogy: Assessing the impact of social entrepreneurship course syllabi on the Millennial learner. *Journal of Small Business Management*, 58(5), 871–892.
<https://doi.org/10.1080/00472778.2019.1677059>
- Muscalu, E., & Dumitrascu, O. (2014). Determination of Students'

- Satisfaction Regarding Extracurricular Activities Conducted in The University. Comparative Study Romania-Germany. *Procedia Economics and Finance*, 16(May), 568–574. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(14\)00841-7](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(14)00841-7)
- Nowak, H. (2016). The role of the Polish higher education system in the development of entrepreneurship. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 43–59. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040104>
- Rampersad, G., Plewa, C., & Troshani, I. (2012). Investigating the use of information technology in managing innovation: A case study from a university technology transfer office. *Journal of Engineering and Technology Management - JET-M*, 29(1), 3–21. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecm an.2011.09.002>
- Sánchez-Barrioluengo, M., & Benneworth, P. (2019). Is the entrepreneurial university also regionally engaged? Analysing the influence of university's structural configuration on third mission performance. *Technological Forecasting and Social Change*, 141(October 2017), 206–218. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.10.017>
- Shih, T., & Huang, Y. Y. (2017). A case study on technology entrepreneurship education at a Taiwanese research university. *Asia Pacific Management Review*, 22(4), 202–211. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.07.009>
- Stukalina, Y. (2017). Management of a Technical University in the Context of Preparing Students for the 21st Century Careers in Science and Technology. *Procedia Engineering*, 178, 249–257. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.01.107>
- Täks, M., Tynjälä, P., & Kukemelk, H. (2016). Engineering students' conceptions of entrepreneurial learning as part of their education. *European Journal of*

Engineering Education, 41(1), 53–69.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1012708>

Responsibility in Education and Science, 10(4), 109–115.
<https://doi.org/10.7160/eriesj.2017.100403>

van Ewijk, A. R., Oikkonen, E., & Belghiti-Mahut, S. (2020). Linking methods to outcomes: A multi-course mixed-method study of the effects of active and passive pedagogy on entrepreneurial intentions. *International Journal of Management Education*, 18(3), 100420.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100420>

Zobnina, M., Korotkov, A., & Rozhkov, A. (2019). Structure, challenges and opportunities for development of entrepreneurial education in Russian universities. *Foresight and STI Governance*, 13(4), 69–81. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.4.69.81>

Vnoučková, L., & Linhart, Z. (2020). Indices converting resignation and drop-offs of business students to retention. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(2), 79–89.
<https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130203>

Vnoučková, L., Urbancová, H., & Smolová, H. (2017). Factors Describing Students' Perception on Education Quality Standards. *Journal on Efficiency and*