

Criterios institucionales para asignar y evaluar la carga de trabajo del personal académico. Asignación de carga de trabajo docente en las universidades estatales de Chile.

Institutional Criteria for Assigning and Evaluating Academic load. Teaching Workload Assignment in Chilean State Universities

Grecia Lorena Avilés Gavilán
Universidad del Bío-Bío, Chile

 <https://ror.org/04dndfk38>

gaviles@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0009-0006-1102-3357>

Recepción: 31 Julio 2025
Revisado: 31 Diciembre 2025
Aprobación: 16 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo examina los criterios institucionales utilizados para asignar la carga de trabajo docente en las universidades estatales de Chile, en el contexto de reformas influenciadas por el *New Public Management* y que han impactado el desarrollo de las instituciones de educación superior. Mediante un cuestionario aplicado a representantes de 16 universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (en adelante CUECH) se identifican los elementos considerados para estimar el tiempo requerido en tareas de planificación, realización de clases y evaluación de cursos. Aunque todas las instituciones reconocen la docencia directa, actividades indirectas esenciales y características específicas de los cursos son escasamente consideradas. Al mismo tiempo, los principios de equidad, flexibilidad y colaboración no se encuentran plenamente incorporados. Se concluye que la asignación actual no refleja adecuadamente la complejidad del trabajo académico docente, pudiendo esto afectar la calidad educativa y el bienestar académico.

Palabras clave: educación superior, *New Public Management*, carga de trabajo, trabajo académico, docencia..

Abstract

This article examines the institutional criteria used to assign teaching workloads in Chilean state universities, within the context of reforms influenced by New Public Management that have significantly shaped the development of higher education institutions. Through a questionnaire administered to representatives of 16 universities that belong to the Consortium of State Universities of Chile (CUECH), the study identifies the key elements considered when estimating the time required for tasks such as course planning, instruction, and assessment. Although the participants recognize direct teaching, indirect activities as essential, specific course characteristics are rarely incorporated into the calculation. Furthermore, the principles of equity, flexibility, and collaboration are not fully incorporated. The findings suggest that prevailing workload assignment practices fail to adequately capture the complexity of academic teaching labor, potentially compromising both educational quality and faculty well-being.

Keywords: higher education, *New Public Management*, workload, academic work, teaching.

1. Introducción

Existe consenso global acerca de la importancia de la educación superior en el bienestar y el desarrollo de las naciones (OECD, 2018), por lo que se ha situado en el centro de las discusiones sobre el crecimiento y el desarrollo económico y social. Sin embargo, en el marco de sociedades organizadas bajo los principios del mercado, las universidades enfrentan presiones y transformaciones importantes que se han traducido en la incorporación de mecanismos de rendición de cuentas y criterios de eficiencia, propios de sistemas de gestión *manageriales* tradicionales de la empresa privada (Fardella et al., 2021). Así, el neoliberalismo ha impactado severamente la forma en que la educación superior funciona, a través de un mayor control externo y las exigencias de mayor competitividad, igualando la productividad a la eficiencia (Fredman y Doughney, 2012; Furlong, 2013), modificando el proceso de trabajo académico (Arancibia, 2022; Sisto, Núñez-Parra y Rivera-Aguilera, 2021) y perdiendo los académicos la autonomía y motivación intrínseca de esta labor (Yavash, 2017).

En este escenario, la diversificación del financiamiento, la regulación del mercado, la rendición de cuentas, el aseguramiento de la calidad y los procesos de acreditación se han impuesto como un horizonte ineludible respecto del modo en que deben operar las instituciones de educación superior (Brunner et al., 2020). Esto ha significado que las directrices de la gestión pública por resultados se han instalado como guías fundamentales para el reconocimiento y la valoración social de estas instituciones educativas.

En Chile, en particular, estas transformaciones han sido intencionadas a partir de la década de los ochenta como resultado de la imposición por la fuerza de dinámicas propias del mercado en todas las dimensiones de la vida en sociedad. De acuerdo con Bernasconi, Fernández-Darraz y Follegati-Montenegro (2018), previo al neoliberalismo, estas instituciones guardaban una relación de financiamiento y cooperación con el Estado y el desarrollo social, adquiriendo por esta razón el reconocimiento como universidades tradicionales o públicas.

Por otro lado, en estas últimas cuatro décadas Chile ha expandido su matrícula en educación superior, permitiendo el ingente ingreso de sectores históricamente excluidos, lo que ha traído consigo desafíos importantes en la permanencia y culminación del proceso formativo de estudiantes con un perfil heterogéneo (Canales y De los Ríos, 2009; Centro de Microdatos, 2008; Donoso y Cancino, 2007). En paralelo, se ha diversificado y privatizado la oferta, y se ha instalado la necesidad de monitorear los desempeños institucionales para que la inversión social en este subsector se desarrolle eficientemente y en coherencia con los principios de competitividad (Bernasconi, 2010).

Estos cambios han dado lugar a un sistema de financiamiento basado en desempeños demostrables que terminan reduciendo la calidad a conjuntos limitados de indicadores que invisibilizan el significado más complejo de la formación universitaria y de la responsabilidad que atañe a estas instituciones en el crecimiento y desarrollo de las sociedades, pero que sin embargo tienen consecuencias relevantes en su prestigio y, aún más, en su capacidad de competir y recibir financiamiento.

Una de las dimensiones que ha sido analizada a partir de los cambios introducidos en los sistemas de educación superior a nivel mundial es el trabajo académico y, más específicamente, su carga de trabajo. Las razones de ello tienen que ver con que gran parte de las demandas que realizan los sistemas de evaluación de desempeños institucionales, tales como la Comisión Nacional de Acreditación y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, recaen sobre el trabajo de académicos y docentes y sus resultados demostrables, lo que ha alterado en gran medida la identidad y subjetividad académica, como también el sistema de valoración de su desempeño (Labraña et al., 2024; Arancibia, 2022; Fardella et al., 2021; Sisto et al., 2021).

Este artículo presenta los resultados derivados de un instrumento estructurado aplicado a representantes institucionales vinculados al área de docencia en las Universidades del Estado de Chile, y cuyo propósito fue conocer los criterios con los cuales se determina la carga de trabajo docente de los académicos de estas instituciones. La relevancia investigativa radica en la falta de estudios en Chile que den cuenta de la carga de trabajo en las distintas áreas del quehacer universitario para docentes y académicos y los cambios señalados en

párrafos precedentes que han impactado profundamente en el modo en que el trabajo académico se articula en la educación superior.

El artículo se organiza en cuatro secciones: primero, se abordan fenómenos clave de la educación superior chilena vinculados al gerencialismo y sus efectos en la enseñanza y la carga docente; luego, se presenta la metodología; a continuación, los resultados; y finalmente, la discusión y conclusiones.

2. Marco conceptual

2.1. *New Public Management* en la educación superior

Las instituciones de educación superior son un campo más en que las políticas neoliberales han delimitado pautas de actuación y deber ser e, incluso, se han profundizado.

Las lógicas de mercado han reconfigurado la organización universitaria asociando prestigio y competitividad al desempeño exigido por el mercado. En Chile, esto se expresa además en el paso desde una relación colaborativa con el Estado hacia la competencia por financiamiento y prestigio (Bernasconi et al., 2018). En este contexto, el *New Public Management* ha introducido en la educación superior principios de gestión privada que, mediante indicadores y tecnologías de control, han estandarizado y evaluado la carga académica, tensionando la autonomía y el rol histórico de la universidad pública.

Los estudios realizados por Kenny (2009, 2018) y Kenny y Fluck (2019, 2021, 2022) dan cuenta de las complejidades que enfrenta el trabajo académico hoy en día, dados los sistemas de gestión “managerial” que se han introducido en las instituciones de educación superior, y que han transformado no sólo las lógicas de funcionamiento institucional, sino también la naturaleza y subjetividad del ejercicio académico. El tradicional *ethos* de la universidad se ha trastocado por los principios de competitividad y eficiencia que se han incorporado en el transcurso de las últimas décadas. El informe *The financing and management of higher education* del Banco Mundial (Johnstone, Arora y Experton, 1998) comprometía el desarrollo de las instituciones de educación superior a su capacidad para congeniar sus estructuras y funcionamiento con los principios de maximización de rendimiento, y llamaba a la adopción de mecanismos que promovieran la competencia institucional en función de sus desempeños verificables. Este informe operó como sustento teórico de las políticas de modernización de la educación superior chilena, promoviendo un modelo orientado a la eficiencia mediante la diversificación del financiamiento y la gestión empresarial, con efectos estructurales y de acceso que continúan siendo objeto de debate.

Así, ha proliferado el diseño de sistemas de aseguramiento de la calidad basados en mediciones y resultados valorados en *rankings* que se han transformado en la fuente de reconocimiento de la calidad institucional. A ello se suma el mandato por seleccionar y mantener a académicos de acuerdo con su productividad académica (Johnstone, Arora y Experton, 1998; Altbach y Salmi, 2011). De este modo, la cuantificación se ha establecido como el proceso a través del cual es posible verificar la calidad educativa (Sisto et al., 2021).

Frente a las presiones del entorno, las universidades han implementado mecanismos para responder a las demandas externas, regulando el trabajo académico según criterios de productividad y eficiencia. Ello se expresa en sistemas de evaluación, jerarquización e incentivos que distinguen la excelencia académica conforme a estos principios (Fardella et al., 2021). En este contexto, se exige un perfil académico orientado simultáneamente a la investigación, la gestión y la vinculación, en competencia permanente por productividad científica y rendición de cuentas, rasgos centrales del gerencialismo universitario que han convertido el trabajo académico en un objeto crecientemente cuantificado (Bernasconi, 2010).

De este modo, el proceso de profesionalización académica ha asociado y reducido el trabajo académico a la obtención de réditos cuantificables que otorguen competitividad en el mercado de las universidades, y quebrantado el histórico y tradicional vínculo entre docencia e investigación. Esta última se ha erigido como la fuente de distinción esencial en la nueva cultura académica chilena.

2.2 La transformación de la docencia en la educación superior

Como se ha venido señalando, la función académica se ha trastocado por el profundo cambio que ha experimentado la educación superior. La investigación se ha conformado en el núcleo y el corazón de la academia, como principal signo de prestigio y distinción (Berrios, 2008; Bernasconi, 2010). Sin embargo, y en términos estrictos, es la labor docente la que genera los mayores ingresos, pero en el sistema de reconocimientos pareciera no jugar un rol relevante. Además, esta se realiza en un contexto cada vez más desafiante.

En Chile, la diversificación de la matrícula y los avances en equidad como resultado de las reformas implementadas en las últimas cuatro décadas han impuesto importantes desafíos a la enseñanza (Donoso y Cancino, 2007; OECD, 2009). Tal es el caso de la creciente incorporación de sectores históricamente excluidos y que constituyen la primera generación en educación superior en sus familias. Esta situación ha demandado, por el lado de las instituciones, la creación de distintas acciones afirmativas para que el acceso se transforme en garantía de culminación de los procesos formativos (Ayala et al., 2013; Espinoza y González, 2015). Desde la enseñanza, este fenómeno ha repercutido en la necesidad de innovar, con foco en los estudiantes y su aprendizaje, en un contexto de formación por competencias, lo que ha aumentado la carga de trabajo y comprometido incluso el bienestar y la motivación (Ye, 2016).

El constructo calidad de la docencia ha sido abordado por diferentes estudios que han establecido algunos atributos que definen la buena enseñanza, avanzando así en la comprensión respecto de los elementos que influyen en el logro de aprendizajes profundos. En todo caso, aun cuando aprender no depende tan sólo de las cualidades y aptitudes del docente (Biggs, 2001), las evaluaciones en relación con el logro de aprendizajes han tendido a centrarse en el desempeño docente y los instrumentos para su evaluación; por ejemplo, encuestas que levantan la opinión estudiantil se presentan como insuficientes para capturar la complejidad de la interacción entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, la presión hacia la docencia se ha reflejado en la emergente oferta de nuevas modalidades formativas, a distancia y semipresencial, y la incorporación cada vez más urgente de tecnologías de información y comunicación que habiliten el aprendizaje activo, lo que obliga a la especialización y actualización permanente.

La transformación de la docencia ha incrementado la carga de trabajo y ha exigido reconsiderar el tiempo y esfuerzo dedicados dentro y fuera del aula, en articulación con otras funciones académicas. Factores como el aumento de estudiantes, la incorporación de TIC, los mecanismos de control del trabajo docente y la diversidad del estudiantado configuran el actual contexto de la enseñanza. En este escenario, se espera que la docencia promueva aprendizajes profundos pese a desafíos como las redes sociales, la inteligencia artificial y las dificultades de participación estudiantil, lo que ha impulsado su creciente profesionalización y la implementación de estrategias formativas para fortalecer las competencias pedagógicas.

2.3 Carga de trabajo docente en la era del *New Public Management*

En su modelo tradicional, la docencia en la educación superior no fue problematizada pues se ajustó a un perfil bastante homogéneo de estudiantes provenientes de una élite. Sin embargo, a partir de la década del noventa en Chile el sistema ha experimentado cambios vertiginosos y el modelo tradicional de docencia ha sido desafiado y, como señalan Jerez, Orsini y Hasbún (2016) se ha movilizado al docente "hacia nuevos escenarios de actuación profesional" (p. 484).

Existe acuerdo respecto del aumento de la carga de trabajo del personal académico de instituciones de educación superior. Las funciones de docencia, investigación y servicios son cada vez más acuciantes y requeridas por el personal en las universidades y por ello ha surgido un particular interés por estudiar las cargas de trabajo en la academia en la era del *new public management* (Kenny y Fluck, 2021; Griffith y Altinay, 2020; Delello, McWhorter y Marmion, 2018).

En particular, el análisis de la carga de trabajo en docencia adquiere importancia porque, de ser bien gestionada, con mayor probabilidad esta se dirigirá hacia los nuevos modos de enseñanza requeridos, centrados en los estudiantes y en su aprendizaje. Ujir, Salleh, Marzuki, Hashim y Alias (2020) señalan que las condiciones de trabajo docente impactarán en la capacidad de enseñar efectivamente y en la capacidad de los estudiantes de movilizar aprendizajes profundos. Sin embargo, el contexto actual de la educación superior ha implicado que los procesos de desarrollo, planeación e implementación de abordajes alternativos de enseñanza y aprendizaje requieran de mayor esfuerzo, dedicación y tiempo, cuestiones que los mecanismos y modelos para estimar el trabajo docente no logran integrar.

La docencia, como campo de redefiniciones conceptuales y prácticas, ha adquirido especial relevancia por la demanda de más y mejores prácticas pedagógicas que no fueron problematizadas previo a las medidas iniciadas en la década de los ochenta en Chile. El problema ha radicado en la dificultad de congeniar los distintos ámbitos de acción en que se circunscribe el trabajo académico, lo que ha derivado en la sobrecarga de trabajo, con la consecuente sensación de insatisfacción como producto de desempeños difícilmente realizables.

En Australia, por ejemplo, se ha avanzado de manera importante en la reflexión y el diseño de mecanismos institucionales que resguardan el bienestar y el trabajo académico (Miller, 2019; Kenny y Fluck, 2019, 2021). Las conclusiones dan cuenta de que este ha visto alterados elementos esenciales de su naturaleza, resultando en sobrecargas de trabajo, pérdida de autonomía e insatisfacción por no poder cumplir con los resultados esperados en productividad. Dado esto, se han configurado modelos que intentan cautelar su asignación justa, transparente y equitativa y con su implementación se ha facilitado la obtención de información objetiva en torno al trabajo académico; en algunos casos, han promovido la confianza entre agentes involucrados por la transparencia con que se asignan responsabilidades en investigación, docencia y servicios. Sin embargo, puede ocurrir que estos modelos sean percibidos como herramientas de control en sistemas de organización universitarios con altos componentes de gestión “managerial” (Boyd, 2014).

En este contexto, los modelos burocráticos, si bien han permitido enmarcar procesos de asignación de la carga de trabajo, se han vuelto insuficientes para capturar la complejidad de las funciones, invisibilizando aspectos fundamentales que no se traducen en desempeños tangibles esperados, como la publicación o la adjudicación de fondos externos. En el caso de la docencia, las horas de docencia directa e indirecta no hacen distinción de acuerdo con el tipo de curso dictado, número de estudiantes atendidos, disciplina a que pertenece el curso o modalidad en que se dicta, todas cuestiones relevantes para la planeación, desarrollo y evaluación (Delello, McWhorter y Marmion, 2018; Griffith y Altinay, 2020; SmithBattle, L’Ecuyer, Meyer y Shatto, 2021; Muramalla y Alotaibi, 2019).

De acuerdo con Ujir, Salleh, Marzuki, Hashim y Alias (2020), en su reflexión sobre la carga de trabajo docente en el s. XXI en el contexto malasio, indican un conjunto de criterios que normalmente quedan olvidados. Entre ellos se encuentran si el curso es dictado regularmente o es un curso nuevo para el/la docente; tipos de evaluación requeridas; métodos pedagógicos empleados; prácticas y consejerías, especialmente relevantes para el caso de disciplinas clínicas, como también las labores de administración que involucra la docencia. Descuidar estos aspectos al planear el trabajo docente o establecer la carga de cursos semestralmente comprometerá, inevitablemente, la calidad de la enseñanza impartida.

Dados estos antecedentes, la preocupación de esta investigación se sitúa en los mecanismos y criterios que en las instituciones universitarias del Estado de Chile se consideran para estimar la carga de trabajo en docencia del cuerpo académico.

3. Método

De acuerdo con los principios señalados por Kenny y Fluck (2021) para dirigir los procesos de asignación de carga de trabajo académico, se elaboró un cuestionario estructurado con el propósito de conocer los mecanismos y criterios utilizados por las universidades del CUECH para establecer la carga de trabajo en la

función docente. La pregunta que buscó responder el instrumento fue: ¿Incorporan las universidades estatales criterios pertinentes, realistas y equitativos para determinar la carga de trabajo docente de sus académicos?

El instrumento se aplicó durante los meses de mayo y junio del año 2025, logrando la participación de 16 de las 18 universidades integrantes del CUECH. Para participar, se solicitó a las instituciones derivar el instrumento hacia las entidades responsables de asignar o administrar la carga de trabajo docente. Finalmente, participó un representante por institución, quienes desempeñan cargos directamente relacionados a la docencia a nivel institucional, como directores de docencia, directores generales de docencia y pregrado, entre otros. La información recolectada fue analizada descriptivamente.

4. Resultados

En relación con los aspectos considerados por las instituciones para determinar y asignar la carga de trabajo docente, se consultó a los participantes por los criterios que adquieren relevancia para el cálculo realista del tiempo y el esfuerzo que deberá dedicar el cuerpo docente en la preparación, planificación e impartición de cursos.

La tabla 1 muestra que en todas las instituciones del CUECH son consideradas las horas de docencia directa, esto es, las horas de clase efectivas en aula, un mínimo ineludible. Sin embargo, actividades esenciales para el desarrollo de la enseñanza, tales como la planificación, el diseño de recursos y evaluaciones, la retroalimentación y la atención hacia estudiantes, si bien son criterios mayoritariamente considerados, no se encuentran presentes en la totalidad de instituciones, lo que podría estar arribando a subestimaciones del tiempo requerido para la enseñanza.

Destaca que el tiempo para preparar evaluaciones y otorgar retroalimentación son los criterios considerados en menor medida en los cálculos que estas instituciones realizan para establecer la carga de trabajo docente.

Tabla 1
Actividades consideradas en carga de trabajo docente

Actividades	N° de instituciones que declara considerarlo	% de instituciones que declara considerarlo
Docencia directa (horas de clase en aula)	16	100
Tiempo para planificar cursos	13	81,25
Tiempo para preparar material y recursos de sus cursos	13	81,25
Tiempo para atención de estudiantes	13	81,25
Tiempo para preparar evaluaciones	12	75
Tiempo para preparar retroalimentación	11	68,75

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2, por su parte, describe las características de los cursos impartidos en la docencia universitaria y que debieran estar presentes en los procesos de asignación de carga docente. Se concluye que aspectos críticos para el desarrollo de una enseñanza efectiva están siendo considerados en el cálculo de carga docente de tan sólo una minoría de las universidades estatales. Tan sólo cinco universidades declaran integrar la modalidad en que se dicta un curso, seis el número de estudiantes inscritos y siete la experiencia previa dictando la asignatura. Esto es preocupante dado que cada vez más instituciones están ofertando nuevas modalidades de formación y su desarrollo efectivo requiere de adaptaciones de gran alcance para su implementación exitosa y la manera en que en estas nuevas modalidades se realiza la enseñanza no es la excepción.

Tabla 2
Características de cursos consideradas en carga de trabajo docente

Características de los cursos	Nº de instituciones que declaran considerarlo	% de instituciones que declara considerarlo
Modalidad en que se imparten sus cursos	5	31,25
Experiencia previa dictando sus cursos	7	43,75
Número de estudiantes inscritos	6	37,5
Naturaleza del curso (cátedra, laboratorio, entre otros)	11	68,75

Fuente: Elaboración propia

Los representantes fueron consultados sobre el modo en que específicamente sus respectivas instituciones estiman el tiempo que será dedicado a la planificación, organización y dictación de cursos. Las respuestas dan cuenta de que es la relación entre horas directa e indirectas la principal fuente de estimación, existiendo al menos el otorgamiento de una hora indirecta por cada hora directa para el caso de académicos pertenecientes a la planta. Por otro lado, los representantes indican que existen horas destinadas a docencia normativamente establecidos según jerarquías y categorías académicas.

Finalmente, la tabla 3 muestra las instituciones consultadas que declararon incorporar los principios para estimar y asignar la carga de trabajo docente. De los 16 participantes, 15 representantes consultados señalan que sus instituciones integran los principios de transparencia, articulación y realismo en los procesos de asignación. De otro lado, de las 11 instituciones que señalaron no considerar la modalidad de los cursos en el cálculo de carga, 8 indican que cuentan con procesos basados en principios de flexibilidad.

En relación con los principios de colaboración y holismo, cinco instituciones declaran no considerarlo en la asignación de carga de trabajo docente, lo que resulta problemático por la importancia de incorporar al cuerpo académico en el establecimiento de su carga, y desde una perspectiva integral, esto es, asumiendo la diversidad de actividades que involucra la función docente.

Por otro lado, tres representantes declaran que sus instituciones no consideran el principio de equidad en el establecimiento de carga de trabajo docente, lo que llama la atención por la relevancia que adquiere la asignación justa.

Tabla 3
Principios considerados en carga de trabajo docente

Principios para estimar y asignar carga de trabajo docente	N° de instituciones que declaran considerarlo	% de instituciones que declara considerarlo
Transparencia: la carga docente es asignada en base a criterios que son conocidos por todos y todas.	15	93,75
Articulada: El proceso de asignación de la carga docente está articulada con políticas y procesos institucionales.	15	93,75
Realista: la carga de trabajo docente se asigna en base al conjunto de responsabilidades que asumen los/as docentes (investigación, gestión académica, docencia)	15	93,75
Equidad: la carga docente es asignada en base a condiciones que permiten asegurar iguales oportunidades para todos y todas.	12	75
En colaboración: la carga docente se asigna en base a un proceso de negociación entre responsable de asignación y docente.	11	68,75
Holística: la carga de trabajo se estima considerando la diversidad de actividades de preparación, planificación e impartición que involucra la docencia.	11	68,75
Flexible: La asignación de la carga de trabajo docente permite incorporar especificidades de la disciplina, tipo de curso, modalidad de impartición, entre otros.	10	62,5

Fuente: Elaboración propia.

Para complementar la información previa, se les preguntó a los participantes cómo se aplican estos criterios en su institución de educación superior. Las respuestas fueron otorgadas por 13 representantes, quienes coinciden en la utilización de instrumentos donde académicos establecen compromisos de desempeño en las distintas funciones académicas que van determinando el máximo de docencia que es posible comprometer. La figura de las direcciones de departamento son clave, en tanto en varias de las instituciones son los responsables de definir la carga con el cuerpo académico bajo su responsabilidad y de resguardar el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

Se menciona, además, la relación entre las horas de docencia directa e indirecta establecidos en los documentos normativos, la que sólo en dos casos de los 13 señalados, está mediada por particularidades propias de las unidades académicas o por el número de estudiantes atendidos en el periodo.

5. Discusión y conclusiones

La labor docente en las universidades se está transformando en un elemento del trabajo académico de alta relevancia. No tan sólo por el rol histórico que ha tenido la enseñanza sino, además, por la diversificación de las

actividades involucradas en el ejercicio de una docencia de calidad, habida cuenta de desafíos relacionados a la composición de la matrícula estudiantil y a las demandas externas que modulan y orientan la función académica (Berríos, 2008; Bernasconi, Berríos, Guzmán, Véliz y Celis, 2021; Ye, 2016). De acuerdo con la literatura relacionada al estudio de carga de trabajo académico, la docencia ha perdido su posición hegemónica y se ha puesto en valor el desempeño en la producción en términos de publicaciones y adquisición de fondos, lo que ha resultado en el reconocimiento de ciertas actividades en desmedro de otras (Bernasconi, 2010). Esto vuelve central el análisis de la manera en que se estiman las cargas de trabajo en docencia, pues ponen en juego el logro de resultados de aprendizajes en el estudiantado y, por supuesto, el bienestar del personal académico (Ye, 2016).

A pesar de convertirse la investigación en el factor de prestigio individual e institucional, continúa siendo la docencia la actividad que mayor tiempo demanda en su planificación, preparación e implementación, pero que se ha de determinar en función de cálculos poco realistas. En cada una de estas etapas se verifican micro actividades que sostienen su puesta en marcha y permiten la enseñanza pertinente y situada. En teoría, estas distinciones están incluidas en la relación entre docencia directa e indirecta, sin embargo, esta no permite establecer una captura integral de la docencia (Ujir, Salleh, Marzuki, Hashim y Alias, 2020). Al respecto, investigaciones han concluido que la docencia directa en algunos casos es notoriamente inferior al tiempo que se dedica a labores tales como la administración, evaluación y retroalimentación, orientación y mentoría, y en el incremento del conocimiento en materias propias de los cursos a impartir (Miller, 2019; Delello, McWhorter y Marmion, 2018; Griffith y Altinay, 2020). Estos tres autores analizan la gestión del tiempo académico desde enfoques y contextos institucionales distintos. Griffith y Altinay (2020) proponen un modelo cuantitativo para estimar la carga anual y proteger la productividad investigativa. Delello, McWhorter y Marmion (2018) a partir de un estudio de caso de métodos mixtos evidencian que la jornada académica supera el promedio nacional, cuestionando percepciones de baja productividad. Miller (2019) mediante un registro individual de actividades, problematiza el modelo “40:40:20” y plantea una distribución del tiempo más acorde con la carga administrativa real.

Estas diferencias se explican por sus contextos: universidades estadounidenses con desafíos de diversificación y enseñanza remota; una universidad regional de Texas en transición hacia la investigación; y una universidad australiana intensiva en investigación, donde las jornadas formales son sistemáticamente excedidas por tareas no reconocidas institucionalmente.

Esto pone en cuestión el modo en que se determinan las horas de docencia en un periodo determinado. De la información recopilada en esta investigación, la mayoría de las instituciones estatales declara dicha relación como la fundamental, en coherencia con las horas de docencia establecidas según perfil y jerarquía o categoría académica. Cabe preguntarse si este cálculo efectivamente incorpora grados de flexibilidad, de manera que la estimación se realiza incorporando la diversidad de micro actividades, como también las particularidades del programa y curso en cuestión. Al respecto, 10 instituciones señalaron considerar el principio de flexibilidad.

Por otro lado, las investigaciones en el área han enfatizado la necesidad de incorporar en los modelos de administración de carga de trabajo docente especificidades dadas, por ejemplo, por el ámbito disciplinar en que se enseña. Así, en carreras del área de salud es posible observar una mayor dedicación docente (SmithBattle, L’Ecuyer, Meyer y Shatto, 2021), como también en aquellos programas de formación *e-learning* o *b-learning* (Griffith y Altinay, 2020; Muramalla y Alotabi, 2019; Sun et al., 2007), y son estas las características que los representantes indicaron incluir en menor frecuencia. Esto permite al menos instalar germinalmente una preocupación en torno a cómo se planifica la docencia a nivel institucional, sobre todo al tratarse de universidades estatales, cuyo compromiso con el desarrollo social asume un cariz notoriamente distinto del que caracteriza a las universidades privadas.

Las conclusiones a las que es posible arribar tienen que ver con la consideración generalizada del tiempo que significa planificar, preparar e implementar cursos en las universidades del Estado. El punto a problematizar aquí es que las horas de docencia indirecta, que involucran un conjunto amplio de actividades, podrían no estar

siendo realistas en función del tiempo que efectivamente se requiere para promover los aprendizajes esperados (Ujir, Salleh, Marzuki, Hashim y Alias, 2020) y esto ciertamente podría estar socavando el bienestar del cuerpo académico (Kenny y Fluck, 2014; Muramalla y Alotaibi, 2019; Miller, 2019).

Evidencia de este problema, ciertamente difícil de dimensionar en estas páginas, es la ausencia en la mayoría de las instituciones de criterios referidos a las características de los cursos que serán impartidos y que son críticos para determinar el tiempo que demandará previo a su dictación, durante y al cierre. Por esta razón, es preciso abrir la discusión respecto de cómo integrar más holística, realista, colaborativa y justamente las responsabilidades en la función docente.

En investigaciones posteriores, y ante la incipiente producción de conocimiento a nivel nacional sobre la carga de trabajo en docencia universitaria, será necesario profundizar el conocimiento de normativas y modelos de administración que habiliten una comprensión más integral sobre el fenómeno.

PREVIEW VERSION

Referencias

- Altbach, P. G. & Salmi, J. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. Washington DC, Estados Unidos: World Bank.
- Arancibia, Á. (2022). Control y resistencia en la organización del proceso de trabajo académico en Chile. Explotación con base en el prestigio. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), pp. 335-358. DOI: 10.7770/cuhso-v32n1-art2205
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C., y Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior (pp. 145–170). En *Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior*. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6.5>
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *ESE-Estudios sobre Educación*, 19, pp. 139-163.
- Bernasconi, A., Berríos, P., Guzmán, P., Véliz, D., y Celis, S. (2021). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la educación*, (54), pp. 46-72. DOI: 10.31619/caledu.n54.923
- Bernasconi, A., Fernández-Darraz, E., & Follegati-Montenegro, L. (2018). Erario público e iniciativa privada. El origen del financiamiento estatal a las universidades particulares en Chile. *Universum*, 33(1), pp. 15-40.
- Berrios, P. (2008). Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile. *Calidad en la educación*, (29), pp. 36-62.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Boyd, L. (2014). Exploring the utility of workload models in academe: A pilot study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(3), pp. 315-326 DOI:10.1080/01587919.2014.899050
- Brunner, J. J., Rojas, L. M. P., & Labraña, J. (2020). Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(3), pp. 25-44. DOI:10.13042/Bordon.2020.72761
- Canales, A., y de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación superior universitaria. *Calidad en la educación*, 30, pp. 50–83.
- Centro de Microdatos (2008). Informe final: *Estudios sobre las causas de la deserción universitaria*. Departamento de Economía. Universidad de Chile.
- Delello, J., McWhorter, R., & Marmion, S. (2018). Understanding the productivity of faculty members in higher education. *International Journal of Management in Education*, 12(2), pp. 154–178. DOI: 10.1504/ijmie.2018.10009661
- Donoso, S., y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la educación*, 26, pp. 205–244.
- Espinoza, O., y González, L. E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517–579). Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Fardella, C., García, J., Soto, A., y Corvalán, A. (2021). Exacerbados. Identidades académicas y la transformación de la educación superior chilena. *Quaderns De Psicologia*, 23(2), e1602. DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1602

- Fredman, N., & Doughney, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. *Higher Education*, 64, pp. 41–58. DOI: 10.1007/s10734-011-9479-y
- Furlong, J. (2013). Globalisation, neo-liberalism and the reform of teacher education in England. *Educ Forum*, 77(1), pp. 28–50. DOI: 10.1080/00131725.2013.739017.
- Griffith, A. S., & Altinay, Z. (2020). A framework to assess higher education faculty workload in U.S. universities. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(6), pp. 691–700. DOI: 10.1080/14703297.2020.1786432
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Docencia de calidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), pp. 483–506.
- Johnstone, D. B., Arora, A. & Experton, W. (1998). *The financing and management of higher education: A status report on worldwide reforms*. Washington DC, Estados Unidos: World Bank. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/941721468741874640/The-financing-and-management-of-higher-education-a-status-report-on-worldwide-reforms>
- Kenny, J. (2009). Managing a modern university: Is it time for a rethink? *Higher Education Research and Development*, 28(6), pp. 629–642. DOI:10.1080/07294360903206934
- Kenny, J. (2018). Re-empowering academics in a corporate culture: an exploration of workload and performativity in a university. *Higher Education*, 75(2), pp. 365–380. DOI: 10.1007/s10734-017-0143-z
- Kenny, J., & Fluck, A. (2014). The Effectiveness of Academic Workload Models in an Institution: A Staff Perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management* 36(6), pp. 585–602. DOI: 10.1080/1360080X.2014.957889.
- Kenny, J., & Fluck, A. (2019). Academic administration and service workloads in Australian universities. *Australian Universities Review*, 61(2), pp. 21–30.
- Kenny, J., & Fluck, A. (2021). Emerging principles for the allocation of academic work in universities. *Higher Education*, 83(6), pp. 1371–1388. DOI: 10.1007/s10734-021-00747-y
- Kenny, J., & Fluck, A. (2022). Life at the academic coalface: validation of a holistic academic workload estimation tool. *Higher Education*, 86, pp. 507–526. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00912-x>
- Labraña, J., Puyol, F., Brunner, J. J., y Alarcón, M. (2024). Gerencialismo e identidades académicas en las universidades chilenas: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 61(3), pp. 1–14. DOI:10.7764/PEL.61.3.2024.4
- Miller, J. (2019). Where does the time go? An academic workload case study at an Australian university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), pp. 633–645. DOI: 10.1080/1360080X.2019.1635328
- Muramalla, V. S. S. R., & Alotaibi, K. A. (2019). Equitable workload and the perceptions of academic staff in universities. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 26(2), pp. 1–19. DOI: 10.18848/2329-1656/CGP/v26i02/1-19
- OECD y Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación. DOI: 10.1787/9789264054189-es
- OECD. (2018). *Educación en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile, Chile: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264288720-es.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., y Rivera-Aguilera, G. (2021). Entre managerialismo y nostalgia. El debate por el futuro de la Universidad y el Trabajo Académico. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), e1695. DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1695

- SmithBattle, L., L'Ecuyer, K. M., Meyer, G., & Shatto, B. (2021). The quest for workload equity in nurse faculty teaching. *Nursing Outlook*, 69(1), pp. 43–49. DOI: 10.1016/j.outlook.2020.06.007
- Sun, P.-C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.-Y. & Yeh, D. (2007) What Drives a Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, 50, pp. 1183-1202.
- Ujir, H., Salleh, S. F., Marzuki, A. S. W., Hashim, H. F., & Alias, A. A. (2020). Teaching Workload in 21st Century Higher Education Learning Setting. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), pp. 221-227.
- Ye, Y. (2016). *The effect of working conditions on teacher effectiveness: value-added scores and student perception of teaching*, PhD Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Yavash, P. (2017). *The academic at work: an evaluation of the changing labour process and identities in English universities*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Social Science. Leicester, Inglaterra: University of Leicester.

PREVIEW VERSION