

DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA PARA MEDIR LA CARGA ACADÉMICA: IMPLICANCIAS PARA FENÓMENOS COMO EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: Prácticas curriculares para la reducción del abandono – Práctica.

*Yonatan Encina, Universidad de Talca, Chile, yencina@utalca.cl
Emilio Barra, Universidad de Talca, Chile emilio.barra@utalca.cl*

Resumen

Existe evidencia creciente respecto a la importancia de la carga académica en distintos ámbitos de la educación superior. Se ha encontrado que tiene implicancias para la salud mental de los y las estudiantes, el logro académico, así como el abandono de los estudios; por lo que el uso de metodologías que evalúen la carga académica puede ser útil para abordar este y otros aspectos del proceso formativo en la educación superior. Considerando estos antecedentes, se presenta una iniciativa que tuvo como objetivo diseñar y probar una metodología que permitiera determinar la carga académica de los módulos del plan de formación de manera contextualizada en una escuela de psicología. Tras aplicar la metodología a doce módulos, se identificaron tres dimensiones de carga académica: prevista, declarada y percibida. Los resultados indicaron que los estudiantes evalúan más adecuadamente la carga académica percibida que la declarada. Además, algunos módulos presentaron una carga declarada mucho más alta que la prevista, especialmente en los niveles iniciales que es donde se producen los mayores niveles de abandono. Se discuten las implicancias de estos resultados y proyecciones en el uso de esta metodología en relación al abandono de estudios.

Palabras claves: Abandono Universitario, Carga Académica, Metodología, Bienestar Estudiantil.

Introducción

El abandono de los estudios universitarios es una preocupación en educación superior; siendo considerables las tasas de aumento durante el primer año de carrera a nivel mundial, oscilando entre 20% y 30% (Aulck, Velagapudi, Blumenstock, & West, 2016). Por ejemplo, en Chile algunos estudios han encontrado una alta incidencia de abandono de los estudiantes en los dos primeros semestres (39%), la que luego va disminuyendo con el tiempo (González-Campos, Carvajal-Muquillaza, & Aspeé-Chacón, 2020). Se ha visto que el abandono tiene implicaciones sociales negativas que se reflejan a nivel personal, familiar, institucional y educativo (López-Angulo, Sáez-Delgado, Mella-Norambuena, Bernardo, & Díaz-Mujica, 2023).

Comprender por qué los estudiantes abandonan la universidad ha recibido mucha atención de la investigación. Parece haber un cierto acuerdo en que la decisión de abandonar los estudios se basa en una variedad de razones, en lugar de un único motivo específico (Behr, Giese, Tegum Kamdjou, & Theune, 2021). Si bien se ha abordado con profundidad la influencia de las características individuales de los estudiantes en el abandono, el papel de las universidades, sin embargo, se ha descuidado bastante (Marczuk, 2022).



A nivel institucional o contextual, se han planteado diversos aspectos que las universidades pueden manejar en relación al abandono de sus estudiantes como la estructuración del plan de estudios, los estándares de rendimiento y la dificultad académica, los aspectos prácticos propios de la educación superior, entre otros (Fourie, 2020; Marczuk, 2022).

Un aspecto relevante dentro del ámbito curricular que las universidades pueden manejar es la carga de trabajo de los estudiantes (Kember, 2004) tradicionalmente denominada carga académica. De hecho, un cuerpo de investigación reciente sugiere que el tiempo y el esfuerzo que invierten los estudiantes en su formación tienen un gran impacto en si aquellos completan o abandonan los estudios (Müller & Braun, 2018). Se ha encontrado que la carga académica tiene implicancias para la salud mental de los y las estudiantes (Jagodics & Szabó, 2022), el logro académico, (Kember, 2004) así como en el abandono (Karimi-Haghighi, Castillo, & Hernández-Leo, 2022), sobre todo en los estudiantes más desfavorecidos (Li & Carroll, 2020), por lo que el uso de metodologías que evalúen la carga académica puede ser útil para abordar la el abandono de estudios y otros aspectos del proceso formativo (Whitelock, Thorpe, & Galley, 2015).

Si bien la carga académica es un constructo complejo que ha recibido distintas definiciones, suele equipararse al número de horas que el estudiante debe dedicar a sus cursos. En este caso, la carga de trabajo se mide como el número de horas de contacto para las clases más el tiempo dedicado al estudio independiente. De hecho, muchas universidades utilizan una medida relacionada para acreditar cursos con el objetivo de que tengan una carga razonablemente uniforme (Kember, 2004). Este aspecto de la carga académica puede ser denominado entonces carga académica prevista curricularmente. En principio queda establecida en el plan de estudios y el programa (syllabus) del curso; la que luego es operacionalizada tradicionalmente por la planificación que realiza el o la docente a cargo del curso.

Distintos autores (ver por ejemplo Kember, 2004; Kember & Leung, 2006; Kyndt, Dochy, Struyven, & Cascallar, 2011) han enfatizado que es importante diferenciar la carga académica declarada (objetivamente establecida a través de la cantidad de horas) de la carga académica percibida, es decir, la impresión o sensación que tienen los estudiantes respecto a las demandas del programa de estudios y tareas de evaluación. Esta distinción es relevante pues probablemente sean las percepciones del estudiante lo que da forma a su comportamiento y su enfoque de las tareas de aprendizaje. De hecho, esta percepción a menudo puede diferir considerablemente de las intenciones del diseñador del currículo o de las expectativas del docente (Kember, 2004).

Una distinción conceptual importante en el contexto del estudio de la carga académica debería ser el de rendimiento o performance del estudiante, que puede ser entendido como el tiempo efectivo que cada estudiante dedica a resolver o realizar las actividades del curso, dado que dicho rendimiento refiere a un atributo del estudiante y no necesariamente alude a aspectos de la carga de trabajo declarada e incluso de la percepción de dicha carga. Tal como señala Kember (2004), las percepciones de la carga académica no son sinónimo de tiempo dedicado a estudiar, aunque podrían verse influenciadas por ellas. Por ejemplo, un estudiante podría dedicar el doble de tiempo estimado por el programa o docente en resolver una tarea, pero sentir una carga de trabajo liviana si es que estuvo trabajando motivado y apoyado por el docente o sus compañeros. De esto se desprende también que la carga “objetiva” o declarada en el plan de estudios y en el syllabus no siempre se corresponde con el rendimiento o performance de un estudiante.

Relación Carga Académica y Abandono en Universitarios



Un cuerpo creciente de estudios ha mostrado que la carga académica de los estudiantes se asocia tanto con el abandono como con la intención de abandonar la universidad de manera directa (Karimi-Haghighi et al., 2022; Whitelock et al., 2015; Xavier, Meneses, & Fiuza, 2022) e indirecta (Fourie, 2020; Marczuk, 2022; Xerri, Radford, & Shacklock, 2018).

La vía de relación directa entre la carga académica y el abandono parece operar bajo una tensión o competencia entre las distintas actividades en la vida los estudiantes. Por ejemplo, Whitelock et al., (2015) encontraron que un tercio o más de los estudiantes que abandonaron los estudios dijeron que se atrasaron con el trabajo del curso o experimentaron presiones laborales o familiares imprevistas en sus tiempos. Por otra parte, en un estudio cualitativo con 16 estudiantes universitarios Xavier et al., (2022) encontraron que la escasez de tiempo y los conflictos relacionados con el tiempo (por ejemplo, la gestión del tiempo o la procrastinación) fueron el factor principal detrás de la decisión de abandonar, especialmente para los estudiantes no tradicionales a tiempo parcial.

Por otra parte, las vías de conexión entre abandono y condiciones institucionales como la carga académica pueden operar de manera indirecta, es decir, que esa relación es mediada por distintos factores individuales a nivel del estudiante. Por ejemplo, se ha encontrado que un plan de estudios más estructurado mejora la autoeficacia académica de los estudiantes y, por lo tanto, reduce su intención de abandonar los estudios; a su vez los componentes prácticos de la formación tienen un efecto similar al generar beneficios en forma de una buena preparación para el mundo laboral (Marczuk, 2022).

En términos específicos se ha explorado esta relación a través de modelos como el compromiso académico de los estudiantes (*student engagement*), donde se supone que la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes invierten en actividades relacionadas con el aprendizaje reduce el riesgo de que los estudiantes abandonen los estudios a través del compromiso que éstos generan con el proceso académico. Por ejemplo, Müller & Braun, (2018) en un estudio con 9.714 estudiantes alemanes encontraron que los graduados muestran promedios más altos en el compromiso que los estudiantes que abandonaron. A su vez, Shcheglova, Gorbunova, & Chirikov, (2020), en un estudio longitudinal encontraron que la falta de compromiso de los estudiantes y las aspiraciones académicas más bajas durante el primer año de estudio estaban asociadas con el abandono de los estudiantes en las dos cohortes investigadas.

Dentro de estos modelos las relaciones entre el abandono y carga académica son más complejas e implican distintos antecedentes y consecuencias en esta relación. Por ejemplo, se ha planteado que el agotamiento producto de la carga académica se asocia con consecuencias dañinas, como la disminución del compromiso, el rendimiento y la motivación, lo que puede conducir al abandono (Jagodics & Szabó, 2022). Por otra parte, se ha encontrado que las relaciones maestro-alumno y un fuerte sentido de propósito parecen ser fundamentales para las percepciones de las cargas de trabajo de los estudiantes (Xerri et al., 2018).

En síntesis, distintos resultados muestran que solo abordar los efectos directos que conducen al abandono no es suficiente y que los efectos indirectos también deben identificarse y abordarse si se quiere avanzar en la solución de este problema entre universitarios (Fourie, 2020).

Primer desafío: Diseño de una metodología para la medición de la Carga Académica

Considerando estos antecedentes, así como aspectos particulares del proceso formativo que se implementa en nuestra escuela de psicología como un modelo educativo basado en competencias



que implica trabajar integralmente diversos saberes en la formación (saber, saber hacer, saber ser); un perfil de egreso complejo que considera el desarrollo de competencias técnicas en distintas áreas disciplinares (clínica, educacional, organizacional, y sociocomunitaria), así como competencias transversales; entre otros aspectos demandados por los estudiantes en relación a la sensación de sobrecarga y posibles consecuencias en su salud mental, se procedió a desarrollar una iniciativa que tuvo por objetivo diseñar y probar una metodología que permitiera determinar la carga académica de los módulos del plan de formación, como una forma de comenzar a abordar de manera sistemática este aspecto curricular y su posible relación con otros ámbitos del proceso formativo.

El Comité Curricular³⁸ de la Escuela inició un proceso de reflexión interno para conocer los alcances que podría estar teniendo la carga académica en el proceso formativo y su relación con otros aspectos como el logro académico, el bienestar de los estudiantes, progresión académica, y que de hecho podría incluso afectar directa o indirectamente el abandono de los estudios.

Se decidió comenzar con este trabajo de diseño metodológico en primer lugar, pues antes de explorar las relaciones e implicancias de la carga académica en los resultados y procesos educativos, era necesario contar con una metodología adecuada, confiable y válida que nos permitieran hacer luego otro tipo de inferencias.

El diseño de la metodología implicó en primer lugar una revisión de literatura nacional e internacional que orientara conceptual y empíricamente el trabajo a realizar. Luego se procedió a diseñar la metodología y los instrumentos a aplicar. Durante el año 2021 y 2022 se aplicó la metodología de medición de la carga académica a un total de 12 módulos que permitió evaluar las potencialidades y debilidades de la misma. La selección de módulos se hizo de manera intencional considerando los siguientes criterios: al menos dos módulos que se dicten el mismo semestre; de los distintos niveles (1° a 4° año); con una cantidad de créditos relativamente equivalentes; con distinto tipo de énfasis (formación básica y formación profesional).

Los principales resultados de la aplicación de esta metodología nos han llevado en primer lugar a distinguir tres dimensiones de la carga académica: la carga académica prevista, que corresponde a la cantidad y distribución de horas de trabajo que los estudiantes deben dedicar a cada curso según el plan de estudios. La carga académica declarada, que corresponde a la cantidad y distribución de horas de trabajo que los estudiantes dicen realizar dentro de un módulo o que los profesores indican que se realizan dentro del curso. La carga académica percibida, que corresponde a una evaluación subjetiva de los estudiantes o profesores respecto a la carga de trabajo que perciben en relación al módulo. En base a estas distinciones, se han elaborado distintos instrumentos y procedimientos para evaluar estos distintos aspectos de la carga académica.

Para el caso de los y las estudiantes se diseñó y aplicó un cuestionario online con preguntas cerradas que mediría la carga declarada (ejemplo: “cuántas horas dedica a preparar una prueba”) y la carga percibida (ejemplo: “la cantidad de horas que se supone dediquemos a este curso es adecuada”). Para el caso de los docentes, además de un cuestionario online con preguntas cerradas que mide carga declarada y percibida, se diseñó una pauta de entrevista y una pauta de observación de la estructuración del curso en la plataforma de aprendizaje que utiliza la universidad, dado que ese es

³⁸ El Comité Curricular corresponde a un órgano colegiado, compuesto por docentes de la carrera y dirigido por dirección de escuela que tiene como función principal asesorar en temas técnico pedagógicos y curriculares a la Escuela de Psicología.



el espacio principal donde se aloja el material de estudios, planificación de actividades curriculares, tareas y cualquier otro tipo de recurso de aprendizaje.

A partir de las dos aplicaciones que se han realizado de manera progresiva entre 2021 y 2022) hemos observado que los estudiantes evalúan más adecuadamente (de manera consistente y por ende menos error) la carga académica percibida que la carga declarada. En ese sentido, las respuestas son consistentes entre los estudiantes ($ICC = .58$). Los indicadores de confiabilidad apuntan en la misma línea (Alfa de Cronbach = $.88$). Esto es muy sintónico con lo reportado en otros estudios que evalúan carga académica, en cuanto a que las medidas más confiables de los estudiantes parecen estar en torno a la carga percibida y no a los aspectos más “objetivos” de la misma (Kember, 2004).

En promedio la carga percibida por los estudiantes tiende a ser alta a través de los módulos. Por ejemplo, en uno de los ítems que evalúa la percepción global del curso un 67% de los consultados ($n=140$) declaró que ésta era alta, mientras que solo un 30% indicó que era adecuada. El resto declaró que era baja o muy baja. Sin embargo, es importante destacar que se aprecian diferencias importantes dentro de los cursos, es decir, unos donde se percibe una carga adecuada y en otros cursos alta. Por ejemplo, en la Imagen 1 se muestran las diferencias entre los módulos en relación a la percepción de la cantidad de trabajo dentro del curso que tienden a ser sistemáticas entre los distintos ítems de la escala. Tal como se ven en el gráfico, en los módulos 1, 2 y 3 la carga es percibida de manera adecuada por los y las estudiantes (entre un 85 y 100% de los encuestados declara estar de acuerdo o muy de acuerdo); mientras que en el módulo 10 ocurre lo contrario.

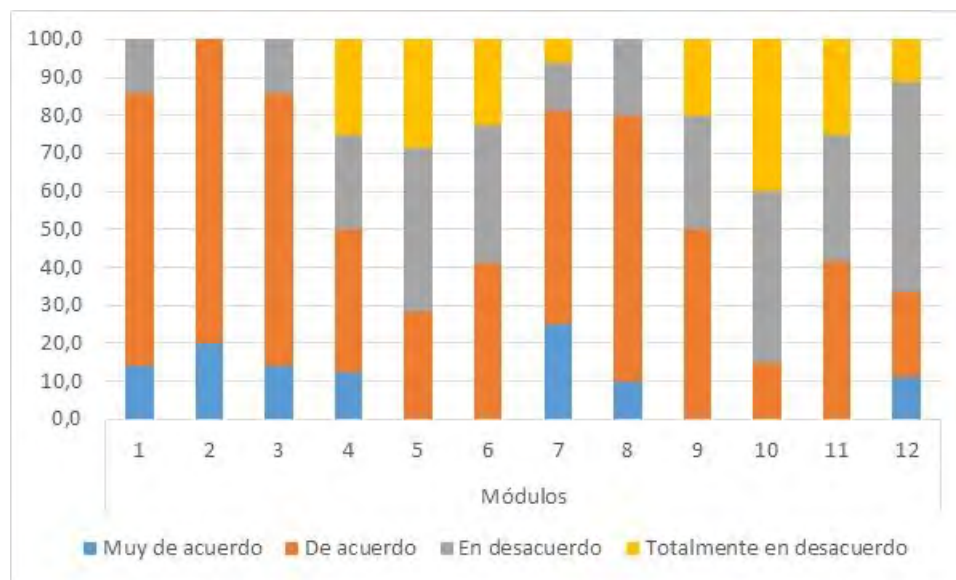


Imagen 1. Diferencias entre módulos en la evaluación de carga percibida entre estudiantes en ítem 1.

Por otra parte, se ha visto que la carga declarada por los docentes es medida más adecuadamente a través de instrumentos como pautas de observación de los módulos y entrevistas estructuradas. En base a esto se pudo establecer que la mayoría de los módulos (70% aproximadamente) presenta una carga declarada muy cercana a la establecida por el plan de estudios. Sin embargo, en el otro



30% de los módulos, la carga declarada o bien está muy por encima de lo definido o bien por debajo de aquello.

Relación Carga-Abandono: El caso de primer año

En base a estos resultados se ha iniciado un proceso de reflexión dentro del Comité Curricular de la carrera orientado hacia las implicancias y proyecciones del uso de esta metodología. Una de las reflexiones directas dice relación con las implicancias en relación al bienestar y rendimiento académico de los y las estudiantes. Sin embargo, en base a los antecedentes de la literatura también nos ha llevado a explorar las posibles implicancias para el caso del abandono de estudios, sobre en todo en estudiantes de primer y segundo año, que es donde se concentra el mayor porcentaje de casos.

En este sentido, según datos institucionales, desde el año 2016 (que es cuando comienza a regir el actual plan de estudios) y hasta el 2021 un 9% en promedio de estudiantes de primer año abandonan la carrera. En el caso de los estudiantes de segundo año el promedio en el mismo período es un 4,8%. Si bien estos valores están bajo los niveles institucionales de abandono en primer año (15% aproximadamente) así como de los de otras carreras de psicología en el país (17% aproximadamente), de todas maneras, son preocupantes. La recopilación y análisis de esos casos de abandono es un tanto complicado, pues en muchas ocasiones, los y las estudiantes solo abandonan y no se vuelven a contactar con la escuela o la institución. Solo desde hace un año se ha iniciado con un sistema registro³⁹ que nos permitirá hacer seguimiento de casos a cargo de dirección de escuela.

Considerando estas limitaciones, así como otras de índole metodológica⁴⁰, nos parece relevante considerar los datos agregados en el caso de estudiantes de primer año para explorar una posible relación entre abandono y carga académica. Los datos disponibles en relación a la carga académica de tres módulos disciplinares que los estudiantes de primer año deben cursar obligatoriamente indicaron altos niveles de carga, tanto declarada como percibida⁴¹. Por ejemplo, en los tres cursos la carga percibida por los estudiantes tiene a ser alta (3,01) en relación al promedio de la carrera (2,84) en una escala de 1 a 4 puntos. En relación a la carga declarada, al estimar las horas que los estudiantes deberían dedicar a las distintas actividades planificadas (clases, ayudantías, lectura y estudio, resolución de tareas, etc.) se observa una sobrecarga en dos de los tres módulos. En el primero, es una sobrecarga leve (19 horas semestrales aproximadamente), mientras que en el segundo es una sobrecarga que puede ir entre 100 a 37 horas anuales dependiendo de cómo se estime la carga académica⁴². Un aspecto importante a considerar es que la mayor cantidad de carga académica en el trabajo autónomo de los estudiantes está concentrada en actividades ligadas con la lectura (sobre un 90%), incluso en dos de los módulos dependiendo de la metodología utilizada para la estimación de carga académica, la cantidad de tiempo que los estudiantes deberían dedicar

³⁹ Como parte del plan de trabajo anual del comité curricular 2021-2022

⁴⁰ En términos metodológicos, dado que no contamos con datos a nivel de los estudiantes respecto a motivos de abandono, ni es posible por ahora vincular datos individuales con otros indicadores académicos de los estudiantes, pues las encuestas de nuestra metodología son de carácter confidencial, es imposible testear estadísticamente relaciones directas o indirectas entre carga académica y otras variables como el abandono.

⁴¹ Solo se ha podido medir la carga de tres módulos disciplinares en primer año. En total se deben cursar seis módulos disciplinares en primer año (cuatro anuales y dos en el segundo semestre).

⁴² En la literatura se han descrito distintos procedimientos y “estándares” para estimar el tiempo que un estudiante promedio debería dedicar a distintas actividades académicas. En nuestro caso hemos usado estimaciones propuestas por Karjalainen, Katariina, & Suvi (2008) para un aprendizaje profundo y Chambers (1992) para textos de complejidad media a alta.



a la lectura para un aprendizaje profundo sobre las materias gira entre un 50% y 60% del total de las horas que le deberían dedicar al curso.

Es interesante tener en cuenta que en estos mismos módulos se da uno de los mayores niveles de reprobación (entre un 10% y 17% en promedio entre los años 2016-2022), considerando que el nivel de reprobación promedio en primer año es del 8% en ese período. En esa misma línea, en estos dos módulos se observa el nivel de calificaciones más bajos (4,4 en promedio en una escala de 1 a 7 entre los años 2016-2022) considerando que el promedio de calificaciones de primer año ha sido de un 5,1 en este período. Sin consideramos además que el promedio general de calificaciones de los estudiantes de la carrera ha girado en torno al 5,3 en este período, estos datos nos muestran las posibles dificultades de adaptación que experimentan los y las estudiantes de primer año, dado que con el tiempo en general sus calificaciones comienzan a mejorar, así como los niveles de aprobación de cursos y a la inversa, los niveles de abandono comienzan a decrecer, tanto así que desde el cuarto año no se registran abandonos en la carrera.

Conclusiones

En general, el desarrollo de la metodología de evaluación de la carga académica parece ser prometedora, pues ha permitido medir de manera confiable distintos aspectos de la carga de trabajo de los estudiantes contextualizada al plan de formación vigente y contexto institucional. Consideramos que su aporte para abordar otros fenómenos de la educación universitaria como el abandono es promisorio, pues para estudiar posibles relaciones o bien orientar intervenciones es necesario contar con instrumentos y metodologías adecuadas.

Hasta la fecha, esta iniciativa nos permite contar con una metodología confiable y válida para evaluar las distintas aristas de la carga académica de los estudiantes de la escuela de psicología. Si bien los datos que tenemos hasta ahora no nos permiten correlacionar ni inferir causalidad con fenómenos como las tasas de reprobación o el abandono de los y las estudiantes, mostramos evidencia indirecta para analizar la posible relación (a nivel agregado) entre carga académica y abandono en estudiantes de primer año de nuestra carrera, que es donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes que deciden retirarse de la carrera seguido por los estudiantes de segundo año. Esto parece estar en línea con lo que han encontrado otros trabajos, pues los estudiantes de primer año luchan principalmente con la integración social y académica, mientras que los estudiantes de segundo año enfrentan problemas con la carga de trabajo académico y la falta de apoyo de la universidad (Shcheglova et al., 2020).

Los siguientes pasos planificados implican comenzar a precisar este tipo de relaciones que la literatura informa en otras experiencias internacionales. En términos metodológicos será necesario complejizar la metodología para vincular los datos de carga académica de los estudiantes con datos institucionales (por ejemplo, rendimiento académico, avance curricular, etc.), así como otros factores individuales que la literatura ha considerado como el compromiso estudiantil (Müller & Braun, 2018), contexto socioeconómico (Li & Carroll, 2020), entre otros.

En ese sentido, el estudio conjunto de perfiles de estudiantes, carga académica y abandono puede ser prometedor. Por ejemplo, algunos estudios han indicado que la carga académica no afecta a todos y todas las estudiantes de la misma manera. Por ejemplo, se ha encontrado que los problemas financieros y sociales se conjugan de manera negativa con la carga académica en ciertos grupos de estudiantes (de origen indígena, entornos rurales, de niveles socioeconómicos bajos, etc.) quienes tienen mayores probabilidades de abandonar la universidad, debido a la salud, estrés, equilibrio



estudio/vida, dificultades financieras, o la necesidad de tener un trabajo remunerado (Li & Carroll, 2020). En esta misma línea existe evidencia de que la carga académica también puede interactuar con el “perfil” de los estudiantes que desertan, por lo tanto, la carga académica será más “riesgosa” para cierto grupo de estudiantes (Behr et al., 2021). Por ejemplo, la carga académica podría afectar directamente a cierto grupo de estudiantes (“abandono por sobre exigencia”) o bien indirectamente a quienes están menos motivados o comprometidos con el estudio.

Referencias

- Aulck, L., Velagapudi, N., Blumenstock, J., & West, J. (2016). Predicting Student Dropout in Higher Education. *Machine Learning in Social Good Applications*. <https://doi.org/https://doi.org/10.48550/arXiv.1606.06364>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56(2), 325–343. <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>
- 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>
- Fourie, C. M. (2020). Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 201–215. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023>
- González-Campos, J. A., Carvajal-Muquillaza, C. M., & Aspeé-Chacón, J. E. (2020). Modeling of university dropout using Markov chains. *Uniciencia*, 34(1), 129–146. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.8>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Karimi-Haghighi, M., Castillo, C., & Hernández-Leo, D. (2022). *A Causal Inference Study on the Effects of First Year Workload on the Dropout Rate of Undergraduates BT - Artificial Intelligence in Education* (M. M. Rodrigo, N. Matsuda, A. I. Cristea, & V. Dimitrova, eds.). Cham: Springer International Publishing.
- Karjalainen, A., Katariina, A., & Suvi, J. (2008). Give me time to think : determining student workload in higher education. In *Education*. Oulu, Finland: University of Oulu, Teaching Development Unit.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190778>
- Kember, D., & Leung, D. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 393–415. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0053-2>
- Li, I. W., & Carroll, D. R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bernardo, A. B., & Díaz-Mujica, A. (2023). Predictive model of the dropout intention of Chilean university students . *Frontiers in Psychology* , Vol. 13. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.893894>
- Marczuk, A. (2022). Is it all about individual effort? The effect of study conditions on student dropout intention. *European Journal of Higher Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2080729>
- Müller, L., & Braun, E. (2018). Student engagement: A concept for an evidence-based quality management of German higher education institutions. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 21(3), 649–670. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0799-2>
- Shcheglova, I., Gorbunova, E., & Chirikov, I. (2020). The role of the first-year experience in student attrition. *Quality in Higher Education*, 26(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1815285>
- Whitelock, D., Thorpe, M., & Galley, R. (2015). Student workload: a case study of its significance, evaluation and management at the Open University. *Distance Education*, 36(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055059>
- Xavier, M., Meneses, J., & Fiuza, P. J. (2022). Dropout, stopout, and time challenges in open online higher education: A qualitative study of the first-year student experience. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02680513.2022.2160236>
- Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>

