

MEJORA DE RESULTADOS DURANTE EL APRENDIZAJE ACTIVO MEDIANTE LA REVISIÓN DE LA CARGA DE TRABAJO DEL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Lluís Zamora Hernández
Universidad de Girona
lluis.zamora@udg.edu

RESUMEN

Uno de los aspectos a considerar en la adaptación de las asignaturas al EEES es el cálculo de la carga de trabajo que debe realizar el alumnado. El ECTS es la unidad de valoración de la actividad académica que realiza el estudiante, no el profesor, e integra estudios teóricos y prácticos, actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante. El presente trabajo trata de analizar la carga de trabajo de distintas actividades que forman parte de la evaluación continua de una asignatura y de cómo la mejora de dicha carga puede repercutir sobre los resultados académicos a lo largo de tres cursos sucesivos.

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva muchos cambios respecto al sistema tradicional universitario. Uno de los propósitos básicos sobre los que giran dichos cambios afecta al nuevo papel de los materiales didácticos que deben llegar a convertirse en recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel, facilitar el aprendizaje autónomo y que incorporen las nuevas potencialidades de las TICs (Zabalza, 2005). En este sentido, el nuevo sistema educativo implica también que la programación y planificación de las asignaturas debe hacerse pensando en el tiempo de trabajo total del alumno, dado que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo (Delgado y Oliver, 2006). Ello implica que el diseño de las asignaturas debe hacerse, no en función de las horas presenciales asignadas al profesor, sino en función de la dedicación que requiere un alumno medio para superar la asignatura. Resulta complicado estimar el tiempo no presencial necesario para el desarrollo de las actividades diseñadas (Martínez *et al.*, 2006)

Precisamente, el cálculo de dicho esfuerzo de trabajo es muy difícil ya que no depende sólo de la propia actividad, sino también de la capacidad del estudiante y de la carga global del conjunto de asignaturas que realiza en ese momento (Sánchez *et al.*, 2006). Una actividad que requiera un tiempo de dedicación excesivo puede ir en detrimento del sistema de evaluación continua, provocar una desmotivación por parte del alumno y repercutir sobre la nota final si la valoración del trabajo realizado es negativa, no tanto por cómo se ha realizado la actividad sino por no haber podido dedicar el tiempo suficiente. Por ello resulta interesante realizar un seguimiento de la carga de trabajo con el fin de corregir y mejorar el diseño de cada asignatura. Por otra parte, si tenemos en cuenta que cada vez se utiliza más un sistema de evaluación continua y que se aconseja que ésta debe estar compuesta por una sucesión de hitos pequeños (Soto *et al.*, 2009), una estimación incorrecta del esfuerzo que deben realizar los alumnos en cada actividad puede tener unos efectos negativos acumulativos. Cabe señalar también que es necesario revisar el proceso de

evaluación formativa cuya finalidad sea la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sin dicha revisión, los recursos utilizados pueden perder su función de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y llegar a ser meramente un medio para calificar al alumno (López, 2009).

En el presente estudio se analiza la metaevaluación de distintas actividades evaluables que consisten en la resolución individual de ejercicios o casos prácticos, previamente redactados por el profesor. Este método de evaluación está especialmente indicado en aquellas asignaturas donde se ha impartido docencia práctica (Sánchez, 2010). Representan, junto al examen final escrito, un porcentaje de la nota de toda la asignatura y suponen un sistema de evaluación muy ventajoso dado que ofrece muchas posibilidades al evaluador.

En concreto se definen los siguientes objetivos:

- Medir la carga de trabajo real que le supone al alumno distintas actividades obligatorias que forman parte de la evaluación continua de una asignatura
- Analizar como la revisión y modificación de la misma actividad, a lo largo de cursos sucesivos, con el fin de corregir la carga o mejorando los materiales de soporte, repercute sobre la apreciación y cualificación de la prueba por parte del alumnado
- Analizar si una mayor dedicación por parte del alumnado en horas de trabajo implica siempre una mejor calificación.

METODOLOGÍA

La experiencia se ha desarrollado en el contexto de la asignatura Ecología de Poblaciones, impartida en el segundo ciclo de la Licenciatura en Biología, de la Universidad de Girona. La asignatura tiene dos clases de hora y media a la semana durante el primer cuatrimestre. Los contenidos teóricos del temario están estructurados en dos partes bien diferenciadas (4,5 créditos) y las prácticas (2,5 créditos) consisten en diversas salidas de campo. Es una asignatura optativa, con un número de alumnos habitualmente reducido (entre 38 y 52 alumnos) equivalente a un grupo medio. En general, el porcentaje de alumnos matriculados que siguen la evaluación continuada es muy elevado. Aproximadamente el 3% no realiza las actividades y trata de superar los créditos de la asignatura realizando una única prueba final escrita durante la segunda convocatoria. Pese a comparar resultados entre cursos en los que los estudiantes son distintos, se considera que el rendimiento académico es similar, como se demostró en un anterior estudio sobre la misma población (Zamora y Benejam, 2010). De esta forma, se asume que no existen diferencias respecto al alumnado entre los distintos cursos y el nivel medio de competencia es similar.

La adaptación de la asignatura al sistema de créditos ECTS se inició a lo largo del curso 2005-2006 y tras diversas revisiones, a partir del curso 2008-2009 se utiliza un mecanismo de evaluación continua basado en tres grupos de actividades: ejercicios periódicos entregables, informe de prácticas y realización de una (o más) prueba final escrita. A lo largo de los cursos analizados en el presente trabajo (2008 a 2010) el peso ponderado de cada actividad se modificó ligeramente debido al proceso de revisión constante de los criterios de evaluación de la asignatura. Durante el primer curso analizado (2008-2009) no se realizó ninguna prueba final escrita y sí, en cambio, un seminario sobre contenidos del temario y la parte práctica. En los cursos sucesivos

se recuperó la prueba final escrita y se suprimió el seminario, aunque se mantuvieron los distintos ejercicios entregables (tabla 1).

Tabla 1. Parámetros descriptivos de la asignatura Ecología de poblaciones a lo largo de los tres cursos analizados. Se indica el número de alumnos matriculados, el porcentaje de dichos alumnos que finaliza la evaluación continua (%AC) y los porcentajes sobre la nota final del curso que corresponden a cada una de las actividades que conforman la evaluación continua.

Curso	Alumnos matriculados	%AC	Criterios evaluación continua (%)			
			Prueba final escrita	Informe prácticas	Ejercicios entregables	Seminario
2008-2009	38	97,4	0	25	60	15
2009-2010	45	88,9	40*	20	40	0
2010-2011	52	94,3	30	20	50	0

*consistió en dos exámenes parciales

Como se puede observar, en el diseño de la evaluación de la asignatura se otorga un peso importante a las actividades periódicas evaluables (son obligatorias) dado que permiten un seguimiento del proceso de aprendizaje a lo largo del curso y no sólo al final del proceso. Se planifican con el fin de avanzar paulatinamente en la asimilación de los contenidos y las competencias. Estas actividades periódicas han sido las mismas a lo largo de los tres cursos analizados, con ligeras modificaciones (tabla 2). En total, los alumnos deben realizar 6 actividades programadas cada dos semanas. El plazo de entrega es de 15 días y se utiliza el aplicativo Moodle para publicar los materiales y proceder con la entrega de los resultados.

Cada actividad está dedicada a unos contenidos concretos de la asignatura, pero también pretenden desarrollar distintas habilidades y actitudes con el fin de progresar en las competencias asignadas. De esta forma, las primeras actividades consisten en resolución de ejercicios aplicando los procedimientos presentados en clase. Las siguientes, corresponden a resolución de problemas donde el alumno deberá escoger entre distintos métodos argumentando su elección. Las últimas actividades proponen resolver distintas cuestiones en base a la búsqueda de información a partir de diferentes recursos didácticos (artículos disponibles en el aplicativo de la asignatura, Internet, biblioteca...).

En este estudio se ha analizado la corrección de la carga de trabajo de las cuatro actividades que se han ido modificando a lo largo de tres cursos (2008-09 a 2010-11). Por modificación se entiende que se han simplificado los cálculos, se han mejorado los enunciados o se ha reducido el número de preguntas, siendo el tipo de actividad y contenido muy similar a lo largo de los tres cursos comparados (tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las actividades periódicas evaluables analizadas. Se indica su contenido, las modificaciones realizadas a lo largo de los distintos cursos y la carga de trabajo (en horas) estimada por el docente.

Actividad	Descripción	Temporalidad	Modificaciones	Carga de trabajo estimada* (h)
AC1	Ejercicio de simulación y cálculo	Semana 3	Simplificación cálculos repetitivos	3
AC2	Elección de método de resolución y cálculo	Semana 6	Mejora enunciado y orientaciones	4
AC3	Resolución de problemas	Semana 10	Errores detectados	6
AC4	Preguntas cortas sobre simulación con programa informático	Semana 14	Enunciado y reducción número preguntas	6

*igual en todos los cursos

La carga de trabajo media de cada actividad se ha estimado como el tiempo que supone para el propio docente completar la misma, dado que será el tiempo mínimo que requerirá un estudiante eficiente en realizarla. El esfuerzo real para el estudiante se ha obtenido a partir de una encuesta voluntaria que los alumnos podían responder al final de la actividad en la que se cuestionaba el grado de dificultad (5 niveles, desde muy fácil a muy difícil), las horas invertidas y posibles comentarios u opiniones sobre el desarrollo de la actividad. Dada la subjetividad de las encuestas, el análisis debe ser realizado con cautela aunque si la muestra es representativa puede llegar a ser un buen indicador de la carga real (Pagani, 2002). Se han eliminado sólo los casos en los que el número de horas indicada por el estudiante era muy superior a la media (cuadruplicaba el valor) y que se acompañaban de comentarios referidos a problemas con la documentación (pérdida de archivos, fallos de cálculo, etc.) o poca habilidad en el uso de los programas informáticos. El 90% de los estudiantes que siguieron la evaluación continua respondieron las encuestas.

RESULTADOS

La nota final, calculada como la nota media del acta de la asignatura, presentó diferencias significativas entre los tres cursos (ANOVA, $F_{2,117}=15,75$; $p<0,001$). Dado que se considera que no existían diferencias entre cursos respecto al nivel medio de competencia de los alumnos matriculados según trabajos anteriores sobre la misma población (Zamora y Benejam, 2010), las diferencias pueden ser debidas a las modificaciones en los criterios de evaluación continua. El curso que presenta una mayor diferencia (nota media superior) es el primero, 2008-2009, en el que no se realizó ninguna prueba final escrita lo que hace suponer que dicha prueba puede llegar a permitir una mejor discriminación entre estudiantes más o menos eficientes. Dado que existen tales diferencias, la comparación sobre resultado académico de las cuatro pruebas analizadas se hará en función de la nota de cada actividad y no del global de la asignatura.

La figura 1 muestra la variación de la carga de trabajo real de cada actividad analizada a lo largo de los tres cursos. Existen diferencias significativas entre las actividades (ANOVA, $F_{3,398}=25,80$; $p<0,001$) y se observa como la carga sigue un orden creciente desde la primera (AC1) a la cuarta actividad (AC4). Estos resultados confirmarían que el diseño se ajusta a lo previsto en cuanto a una mayor carga de trabajo y de complejidad de las pruebas a medida que avanza el curso. Aun así, pese a que ello podría señalar un diseño correcto, si comparamos la carga real de trabajo con la estimada por el docente se puede observar como prácticamente todas las actividades se encuentran por encima de este valor estimado. Esta diferencia indicaría que el estudiante tuvo que dedicar un mayor número de horas de las que el docente había previsto inicialmente para cada actividad. Las diferencias más importantes se observan en el primer curso analizado, antes de incorporar las modificaciones. En los cursos sucesivos, a medida que se aplican las correspondientes correcciones de las pruebas o se simplifican, se observa como el valor real de la carga de trabajo realizada por los estudiantes se ajusta mejor a la carga estimada para cada prueba. La introducción de las modificaciones hace que se observen diferencias significativas entre cursos (ANOVA, $F_{11,398}=17,97$; $p<0,001$) respecto a la carga de trabajo.

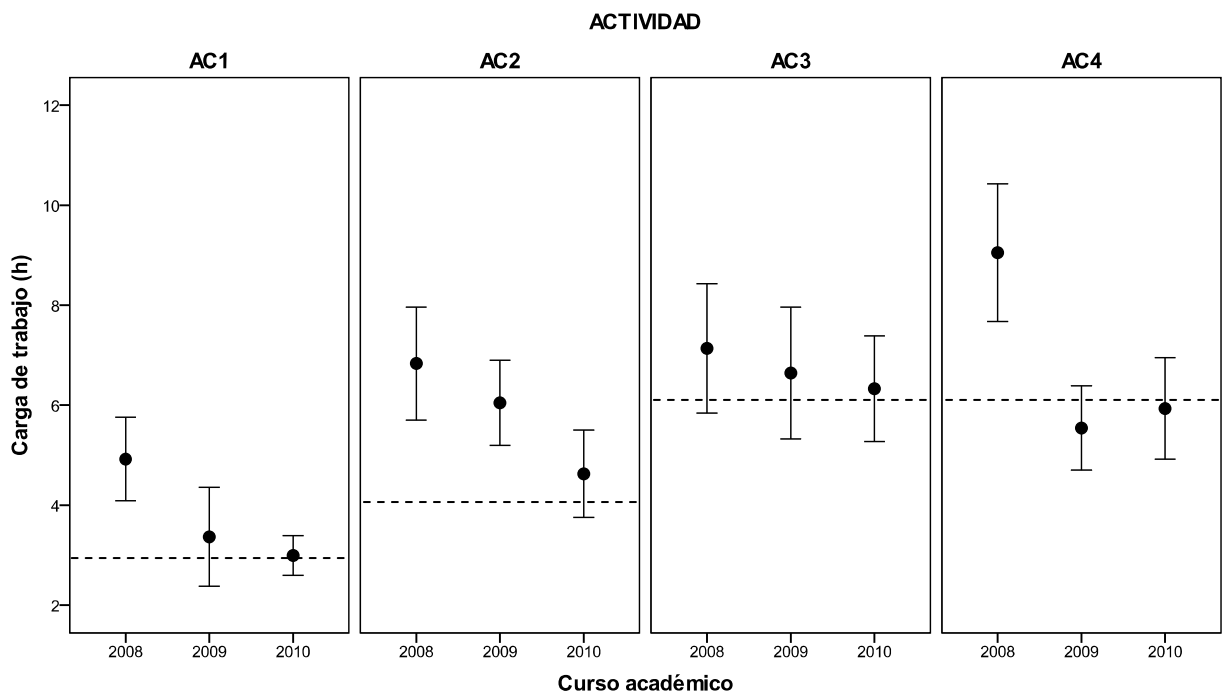


Figura 1. Variación de la carga de trabajo para las cuatro actividades periódicas evaluables a lo largo de los tres cursos analizados, una vez incorporadas las modificaciones. La línea discontinua representa la carga de trabajo media estimada por el docente. Las barras verticales representan el intervalo de confianza (95%).

La reducción de la carga de trabajo y su mejor ajuste a la carga teórica indicaría que las modificaciones incorporadas a lo largo de los distintos cursos han permitido racionalizar el esfuerzo que los estudiantes debían invertir para realizar las distintas actividades. Pero dicha reducción de la carga de trabajo no siempre ha significado una mejora del rendimiento académico en términos de una mejor calificación media de la prueba. La figura 2 muestra la variación de la nota media de

cada actividad analizada a lo largo de los tres cursos. Existen diferencias significativas entre actividades (ANOVA, $F_{3,459}=15,22$; $p<0,001$) y entre cursos (ANOVA, $F_{2,459}=34,09$; $p<0,001$). Pero existe también una interacción significativa entre ambos factores (ANOVA_{cursoxactividad}, $F_{6,459}=12,44$; $p<0,001$) lo que indicaría que su comportamiento no es homogéneo.

En general se observa que las calificaciones siguen un orden decreciente desde la primera prueba (AC1) a la última (AC4). Las pruebas fueron diseñadas de forma que se incrementaba su complejidad, por lo que dicho patrón de notas respondería a la dificultad creciente de cada prueba y coincidiría también con la necesidad de invertir más tiempo y esfuerzo en su realización, como se ha visto anteriormente. A pesar de ello, los cambios introducidos en los sucesivos cursos con el fin de reducir la carga de trabajo no parecen reflejar una mejora de la nota media de la prueba aunque posteriormente veremos cómo sí mejora la nota media global de las 4 pruebas gracias a las modificaciones. La prueba AC1 presenta, en general, la nota media más alta dado que es la más sencilla, con el fin también de estimular al alumnado al inicio de la evaluación continuada. Las modificaciones permitieron reducir la carga de trabajo pero también la nota media. En el caso de la prueba AC2 ocurre algo similar aunque es la única donde la calificación es máxima durante el último curso dado que se rebajó notablemente la dificultad de la prueba por lo que sería necesaria una nueva revisión. El caso contrario se observa en las pruebas AC3 y AC4 donde la nota media disminuye en los sucesivos cursos. En estos casos, se logró reducir la carga de trabajo, pero no la complejidad de los ejercicios. Cabe tener presente que las variaciones de la nota media no pueden ser atribuidas únicamente a las modificaciones realizadas pese a considerar que no hay diferencias de rendimiento del alumnado entre cursos. Otros aspectos como la carga de trabajo de otras materias impartidas simultáneamente, el uso de recursos distintos para complementar los contenidos de la asignatura, la motivación, la autogestión de aprendizaje, etc., son factores que pueden condicionar también el rendimiento medio.

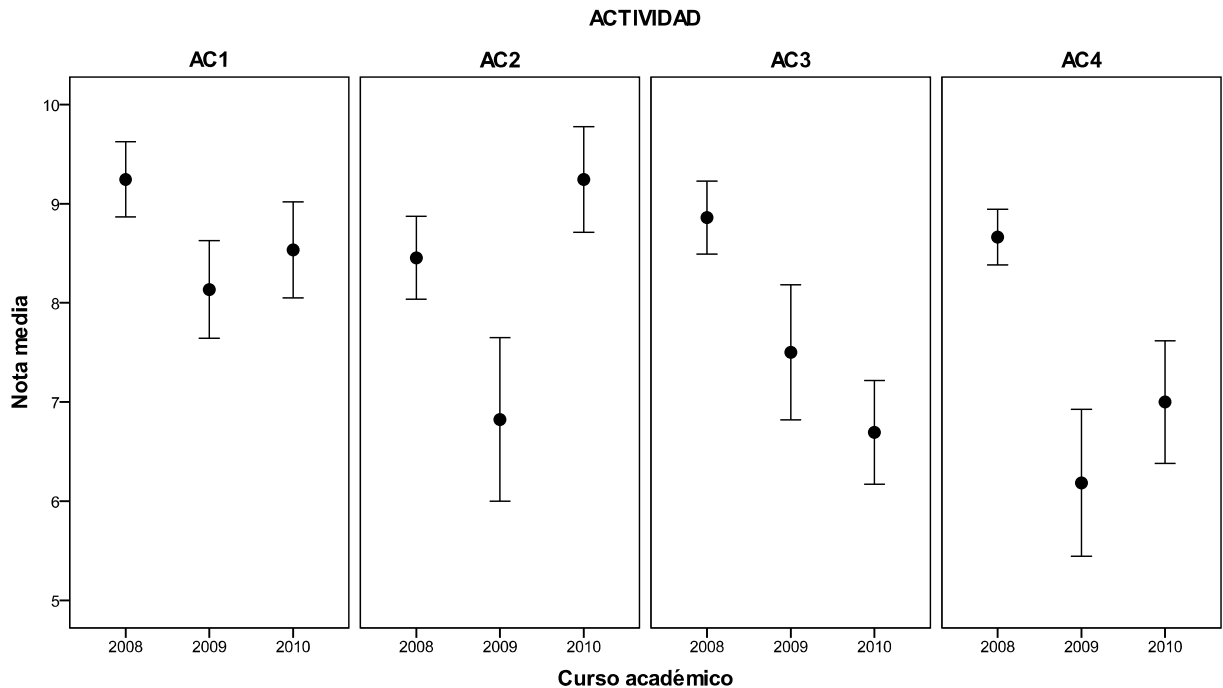


Figura 2. Variación de la nota media de cada actividad periódica evaluable a lo largo de los tres cursos analizados. Las barras verticales representan el intervalo de confianza (95%).

Una forma de valorar la percepción que tiene el alumnado sobre la complejidad fue mediante la consulta sobre el grado de dificultad, según su opinión, de cada prueba. En general se puede observar como la mayoría consideran que la dificultad de las pruebas pueden ser consideradas entre “normal” y “difícil” (figura 3). Aún así, existen diferencias significativas entre las actividades (ANOVA, $F_{3,398}=19,85$; $p<0,001$) siendo la actividad AC1 la de menor dificultad, lo que coincide con una nota media más elevada y que implica una menor carga de trabajo. Pese a no existir diferencias significativas entre cursos (ANOVA, $F_{2,459}=0,55$; $p=0,576$), se observa como la dificultad de las pruebas AC3 y AC4 se incrementó ligeramente a lo largo de los sucesivos cursos por lo que se podría afirmar que las modificaciones realizadas permitieron realmente disminuir la carga de trabajo sin disminuir el grado de exigencia de la prueba.

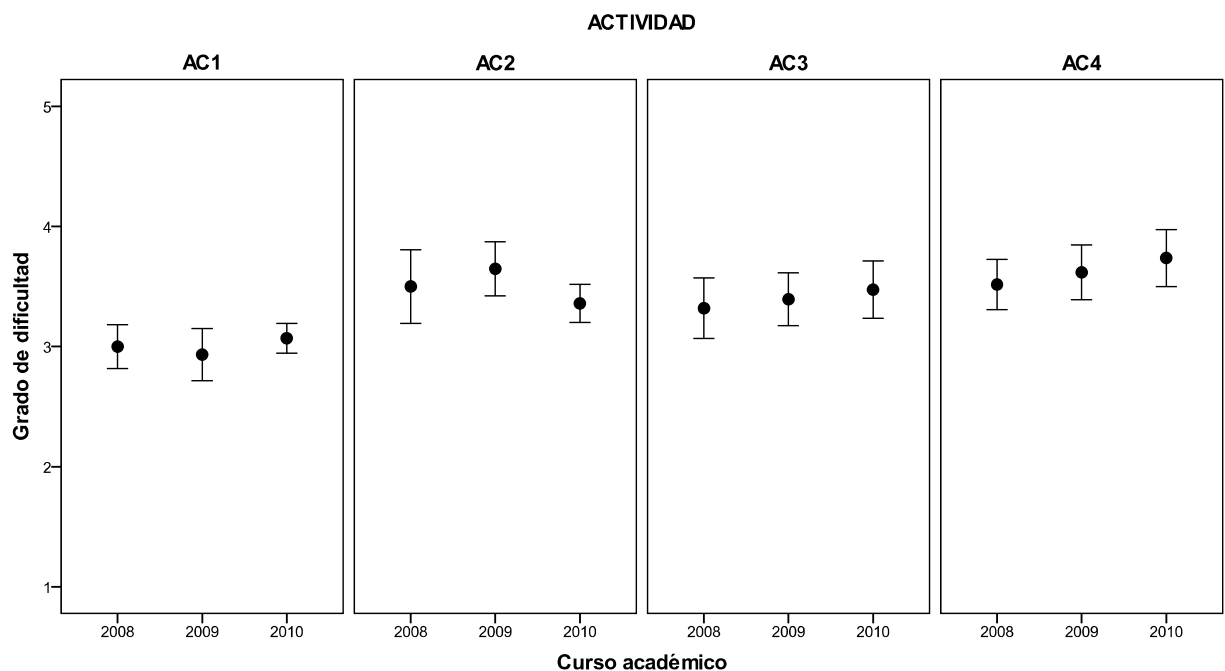


Figura 3. Variación del grado de dificultad de cada actividad periódica evaluable a lo largo de los tres cursos analizados, según la percepción del alumnado (1=muy fácil; 5=muy difícil). Las barras verticales representan el intervalo de confianza (95%).

La sensación de incremento de la dificultad se traduce también en un mayor número de comentarios negativos sobre la actividad, especialmente en el caso de la prueba AC4 el último curso (figura 4). Las principales críticas se centran en la elevada carga de trabajo, complejidad de la prueba o dificultad de acceder a determinada bibliografía específica. Aún así, los comentarios más frecuentes han sido neutrales (sobre dificultades técnicas o precisiones sobre la forma de resolver cada ejercicio) o positivos (valorando la bondad de la prueba).

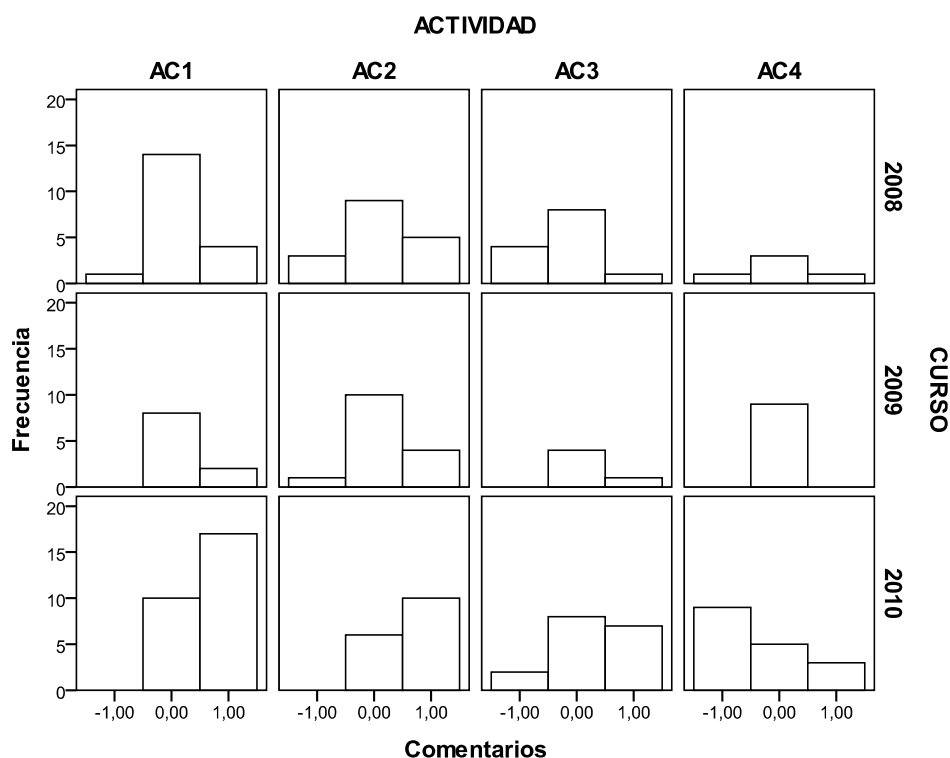


Figura 4. Proporciones de comentarios negativos (-1), neutrales (0) o positivos (1) recogidos en las encuestas de valoración de cada actividad a lo largo de los tres cursos analizados.

A modo de resumen, la tabla 3 muestra los resultados de las correlaciones entre las distintas variables analizadas. Se observa como existe una correlación positiva entre la carga de trabajo y el nivel de dificultad de la prueba, en los tres cursos analizados. Así, los alumnos deben dedicar un mayor número de horas de trabajo si consideran que la prueba es más difícil. En cambio, no existe correlación (salvo en el curso 2009, con un coeficiente muy bajo) entre la carga de trabajo y la nota de la actividad. Indicaría que un mayor número de horas de dedicación en la resolución de los ejercicios no implicará una mejor calificación del mismo. En cambio, existe una relación negativa entre la carga de trabajo y la nota media de las cuatro pruebas de forma que los alumnos que invierten más tiempo en la realización de las actividades no son mayoritariamente los que obtienen mejor nota. No existe tampoco relación entre la carga de trabajo y la nota global de la asignatura. Si a partir de estos resultados es posible afirmar que una mayor carga de trabajo no se traduce en una mejor nota de la actividad, sería posible suponer que la nota depende principalmente del nivel de competencia del estudiante. Se observa igualmente que existe una cierta relación negativa entre la apreciación de la dificultad de la prueba y las distintas calificaciones de forma que los alumnos menos eficientes son también los que encuentran mayor dificultad en las pruebas.

Tabla 3. Correlaciones por rangos (coeficiente de Spearman) entre la carga de trabajo y el nivel de dificultad de la prueba (estimadas por el alumnado), la nota de la actividad, la nota media de las 4 actividades y la nota final del curso a lo largo de los tres cursos analizados.

	1	2	3	4	5
<i>Curso 2008</i>					
1. Carga de trabajo	-	0,447**	-0,107ns	-0,298**	-0,072ns
2. Dificultad		-	-0,156ns	-0,284**	-0,285**
3. Nota actividad			-	0,304**	0,523**
4. Nota 4 pruebas				-	-
5. Nota curso					-
<i>Curso 2009</i>					
1. Carga de trabajo	-	0,467**	-0,186*	-0,323**	-0,316**
2. Dificultad		-	-0,253**	-0,390**	-0,251**
3. Nota actividad			-	0,259**	0,441**
4. Nota 4 pruebas				-	-
5. Nota curso					-
<i>Curso 2010</i>					
1. Carga de trabajo	-	0,538**	-0,134ns	-0,349**	0,103ns
2. Dificultad		-	-0,205**	-0,185*	-0,043ns
3. Nota actividad			-	0,622**	0,331**
4. Nota 4 pruebas				-	-
5. Nota curso					-

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Resulta interesante la relación entre la nota de cada entregable y la nota media de las cuatro actividades evaluadas. Se observa una relación positiva entre ambas variables con un coeficiente de correlación creciente (lo que podría indicar que tras las modificaciones incorporadas se consigue incrementar la capacidad de discriminación de la prueba, entendiendo la discriminación como la posibilidad de distinguir entre los alumnos más o menos eficientes. Éste sería también el objetivo de la revisión de las actividades, conseguir un mayor poder de discriminación además del ajuste de la carga de trabajo a la prevista por el docente. Pese a no ser las dos variables totalmente independientes (dado que la nota media global se calcula en función de las de cada actividad), el coeficiente de correlación es elevado, especialmente el caso del último curso analizado.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran como las actividades, durante el curso 2008-2009, representaban una elevada carga de trabajo para el estudiante. La corrección consistió en simplificar aquellos apartados que en realidad eran ejercicios duplicados o que no aportaban una mejora del trabajo por parte del alumnado. Durante los dos últimos cursos, el esfuerzo de trabajo se ajustó a la carga teórica estimada por el docente y repercutió, en general, en unas calificaciones más altas del global de las actividades evaluables. Los comentarios negativos, por parte de los alumnos, sobre la actividad también disminuyeron.

Se ha observado que no existe correlación entre el tiempo empleado por el alumno en la resolución de la actividad y la nota obtenida, lo que significaría que no se obtiene siempre un mejor resultado simplemente con una mayor dedicación. En cambio, existe una clara relación entre la calificación de la actividad y la nota global de las cuatro actividades indicando que aquellos alumnos más eficientes son también los que obtienen mejores resultados en las actividades. Existe también una relación negativa con la apreciación que tienen los alumnos sobre la dificultad de la prueba. Los alumnos menos eficientes, aquellos que obtienen una nota media más baja, otorgan a las pruebas una mayor grado de dificultad. La relación con la nota global de la asignatura no pudo ser analizada dado que el diseño de la asignatura varió entre los tres cursos. La realización de un examen final escrito parece repercutir reduciendo la nota media de la asignatura.

Se pudo constatar también que durante el último curso, el diseño de las actividades se ajustó mejor a la planificación de incrementar la carga y la dificultad paulatinamente, permitiendo valorar el logro de las distintas competencias vinculadas a la asignatura. También fue posible conseguir que las pruebas tuvieran una mayor capacidad de discriminación entre alumnos más o menos eficientes.

BIBLIOGRAFÍA

Delgado, A.M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.3 – Nº1.

López, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Ed. Narcea, Madrid.

Martínez, J. P., Ortega, A., Hernández, A., Salinas, I., García, P., Vicente, L. Martínez, I., Fernández, J. (2006) Evaluación de la carga discente de la titulación de Ingeniería de Telecomunicación: asignación de créditos ECTS. *Actas del 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI 2006)*.

Pagani, R. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. *Espacio Europeo de Educación Superior*. Informe técnico. Recuperado el 20 de enero de 2011, en <http://www.eees.es/pdf/credito-europeo.pdf>

Sánchez, F., Cruz, J.L., Fernández, A. y López, D. (2006). Cómo diseñar una asignatura del EEES: de los objetivos formativos a la metodología y los contenidos. *Actas del JENUI 2006. XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Bilbao.

Sánchez, M.P. (2010). Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior. Ed. Narcea, Madrid.

Soto, I., Calderón, M. y García-Reinoso, J. (2009). Aprendizaje activo en el EEES: una experiencia práctica. *FINTDI 2009: Fomento e Innovación con Nuevas Tecnologías en la Docencia de la Ingeniería*. IEEE, Sociedad de Educación: Capítulos Español y Portugués.

Zabalza, M.A. (2005). Guía para a planificación didáctica da docencia universitaria. *Materiales de formación del profesorado universitario de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela.

Zamora, L. y Benejam, L. (2010). Ús de qüestionaris en la docència d'ecologia i la seva anàlisi mitjançant la plataforma Moodle . En '1a Jornada de bones pràctiques'. Girona: Universitat. [Consulta 10 marzo 2011]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/3030>

CUESTIONES PARA EL DEBATE

- Respecto al esfuerzo y motivación del alumnado, ¿son preferibles muchas actividades simples y rápidas, o pocas y más complejas?
- ¿Cómo puede cuantificarse la carga de trabajo de una forma objetiva?
- ¿Trabajar más horas, es sinónimo de conseguir mejores resultados? Como influye la autogestión y la propia eficiencia del alumno en los resultados conseguidos.
- Desde el punto de vista de la autogestión, ¿es mejor fijar un calendario de entrega de las distintas actividades a lo largo del curso o debe ser el alumno el que planifique su trabajo?
- ¿Resulta práctico introducir sistemas de control para evitar o detectar la copia de trabajos, a pesar de que puede representar un incremento de la carga de trabajo?
- ¿Es conveniente hacer una planificación conjunta de las actividades que debe realizar un alumno, de todas aquellas asignaturas que coinciden en un mismo período lectivo?
- ¿Si una asignatura supera la dedicación prevista exigida al alumno, cómo se debe actuar?
- La entrega de diversos trabajos y realización de actividades hace difícil compaginar los estudios con otras actividades. ¿Debe ser obligatoria la asistencia a clase?