



**Instituto Universitario de Educación a Distancia**  
**Unidad Técnica de Investigación y Formación**  
**en Materiales Didácticos (MADI)**

# **Valoración y uso de las guías didácticas en la UNED**

**Teresa Bardisa Ruiz**  
**Javier Callejo Gallego**  
**Juan Ramón Bautista**  
**Rina Martínez Romero**  
**Milagros Sainz Ibáñez**

**Enero-2001**

# Índice

**Introducción**

**Diseño y metodología de la investigación**

**La percepción del contexto**

**Un marco teórico**

**Las guías didácticas como mediadoras en el proceso de aprendizaje a distancia**

**Las expectativas respecto a las guías didácticas**

**Elementos que deberían incluir las guías didácticas**

**Introducción**

**Objetivos**

**Evaluación**

**Actividades**

**Orientaciones para el estudio**

**Otros elementos**

**Bibliografía**

**El uso de las metáforas**

**Conclusiones**

- 1. Percepción sobre la UNED**
- 2. Valoración del material didáctico de la UNED**
- 3. Expectativas de una Guía Didáctica**
- 4. Estructura de la guía didáctica**

**Recomendaciones**

**Referencias Bibliográficas**

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer su colaboración a los alumnos y tutores participantes en la presente investigación, así como a todos aquellos que nos han ayudado con sus sugerencias y apoyo. En concreto, a Diana Calcerrada González y Sara García Cuesta, becarias del IUED, por sus orientaciones para el análisis cualitativo del discurso; y finalmente a Emma Barrios, participante en el XVIII Curso Iberoamericano de Educación a Distancia, por sus comentarios en el análisis de datos.

## INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí presentamos surge a iniciativa de la Unidad Técnica de Investigación y Formación en Material Didáctico (MADI), formada en el seno del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En último término se trata de cumplir con uno de los objetivos del IUED: la mejora de los materiales didácticos de uso en la Universidad mediante un proceso de indagación de las características más deseables para la educación a distancia. En este sentido consideramos que el trabajo realizado tiene un carácter exploratorio, por tanto, abierto a la discusión y mejora de los resultados obtenidos.

MADI, en su reunión del pasado 23 de febrero de 2000, consideró oportuno sondear la opinión de tutores y alumnos sobre los materiales didácticos de la UNED y, más en concreto, de sus Guías Didácticas. La focalización en las guías didácticas –ya sea en su formato independiente o integradas en el texto de las Unidades Didácticas- se justifica porque éstas constituyen uno de los elementos fundamentales de la educación a distancia. En este sentido, cabe citar la opinión de uno de los más prestigiosos investigadores sobre educación a distancia, Derek Rowntree (1994), quien construye su teoría de la educación a distancia en torno al concepto de *tutoría impresa y guía de acción reflexiva*. En breves palabras, las dificultades con las que puede enfrentarse el alumno que no cuenta con el apoyo presencial de un profesor tutor pueden ser solventadas con las pautas de aprendizaje individual que deberían figurar en una guía didáctica de calidad.

Los objetivos principales de la presente investigación han girado en torno a :

- Conocer y analizar la *valoración* que hacen los tutores y los alumnos de las guías didácticas.
- Conocer y analizar el *uso* que hacen los tutores y los alumnos de las guías didácticas.
- Identificar los *principales elementos* para elaborar las guías didácticas.

Esta investigación se propone relacionar el uso y valoración de las guías didácticas por parte de alumnos y tutores con las perspectivas didácticas exploradas por MAD1, tal como se detallará a lo largo del análisis. Como avance, y centrándonos meramente en los aspectos formales, postulamos que una guía didáctica de calidad debe ofrecer los siguientes elementos:

- *Introducción*: presentación del equipo docente, datos académicos y líneas de investigación, vinculación de la asignatura con otras asignaturas complementarias o afines, requisitos previos y aplicabilidad.
- *Objetivos generales*: claros y con especificación de las habilidades que se deben adquirir.
- *Orientaciones para el estudio*:
  - Secuencia y procedimiento de aprendizaje sugerido
  - Anticipación de posibles dificultades en el aprendizaje
  - Uso de los diferentes medios didácticos
  - Otros elementos: glosario, cuadros, mapas, resúmenes, esquemas,...
- Distribución de los contenidos en *bloques temáticos*:
  - *Presentación* general del bloque temático
  - *Objetivos específicos*: concreción de metas
  - *Introducción* al tema: articulación con otros temas o con otras Unidades Didácticas
  - *Ejercicios y/o prácticas*: justificación de su importancia y pertinencia, tiempo requerido para realizarse y condiciones de su realización. Soluciones.
  - *Bibliografía* (básica y complementaria) comentada: especificación, por secciones de contenido, de la bibliografía precisa que debe consultarse (capítulos, epígrafes de uno o varios textos recomendados).
  - *Evaluación*: determinación del tipo de prueba, vinculación con los criterios marcados en los objetivos e indicación del valor de cada prueba en la evaluación final:
    - Evaluación a distancia
    - Evaluación presencial
- Vinculación de los contenidos con otros recursos de aprendizaje: radio, TV, multimedia.

## DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de este proyecto hemos optado por la perspectiva cualitativa de investigación (Rodríguez Gómez, G. et al: 1999). La propia naturaleza del tema y su carácter exploratorio aconsejan este tipo de aproximación por cuanto son múltiples los factores que necesariamente han de intervenir en la valoración y uso de los materiales didácticos de la UNED. Una aproximación cuantitativa en su búsqueda de objetividad (mediante la replicabilidad y el acuerdo inter-observadores) deja en el camino abundante información. En cambio, la metodología subjetivista, cualitativa, etnográfica o fenomenológica aporta: *contextualización* en la que los datos cobran su sentido más pleno; *significado* personal que los agentes implicados aportan a cualquier fenómeno; *multiplicidad* de puntos de vista, situación típica en las situaciones sociales; *comprensión* profunda del fenómeno, aunque se sacrifique la predicción; *focalización* en lo observado, frente a la tiranía de los instrumentos en que puede caer la metodología objetivista; *apertura* a lo inesperado -pero significativo-, frente a la predeterminación que ofrece el paradigma cuantitativo.

En concreto, hemos empleado grupos de discusión como instrumentos de recogida de datos. Las posibilidades de esta práctica de investigación de trabajo son defendidas por M. Canales y A. Peinado (en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1994:287-311). Su argumento básico es que el grupo de discusión es capaz de reproducir a pequeña escala lo que aparece diseminado en la sociedad como discurso ideológico. En cierto sentido, el grupo es "una retícula que fija y ordena (...) el sentido social" (p.290), y supone un avance sobre el análisis fragmentario que ofrecería un sujeto individual. De hecho, el grupo de trabajo ofrece ventajas respecto a otras prácticas cualitativas: frente a la *entrevista de respuesta abierta*, "permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación -grupal- discursiva" (p.295), lo cual es especialmente necesario por cuanto el sentido siempre es grupal y emerge en situaciones donde hay comunicaciones múltiples; frente a la *entrevista en profundidad*, el grupo de discusión evita que el discurso se polarice en torno a las demandas del entrevistador (aunque la entrevista es pertinente cuando no se pretende reconstruir ningún sentido social); frente a la *entrevista de grupo*, puesto que ésta enmascara el significado grupal, al predominar el punto de vista personal.

Respecto a la dinámica de los grupos de discusión, Canales y Peinado (p.292) recomiendan que:

- los grupos sean artificiales; es decir, seleccionados por el investigador, de manera que las relaciones previas entre los individuos no interfieran en el discurso.
- haya una cierta tensión entre el trabajo (se han reunido para trabajar sobre un tema de interés) y el puro placer del habla.
- la relación dentro del grupo sea democrática para que se expresen fluidamente todas las opiniones y se termine construyendo un consenso de significados. Por tanto se recomiendan grupos homogéneos (en nuestro caso sin mezclar estamentos: tutores/alumnos; áreas de conocimiento de ciencias/letras), de forma que los individuos no se repriman al hablar. El investigador limitará su intervención a introducir brevemente el tema de discusión y a recanalizar el discurso dentro del marco de investigación.
- un mínimo de grupos (tres) que permitan cierta saturación de la información, sin caer en la dispersión que conllevaría una excesiva cantidad de grupos.
- un número de actantes por grupo entre cinco y diez, para maximizar la fluidez comunicativa.
- un entorno de reunión que no resulte amenazante o perturbe el discurso.

Por lo que respecta al diseño concreto de nuestra investigación, se llegó a la conclusión de que convenía constituir al menos cuatro grupos de trabajo: dos de tutores y dos de alumnos. El grupo de tutores no debía estar compuesto por sujetos que ejercieran su docencia en Madrid, pues existía la posibilidad de que aportaran una perspectiva sesgada por el hecho de ser profesores de la Sede Central o tener contacto directo con éstos. Por otra parte, consideramos que los grupos debían organizarse por áreas de conocimiento (ciencias experimentales y ciencias sociales) separadamente, ya que sus dinámicas didácticas son, hasta cierto punto, divergentes.

La conformación de los grupos de discusión de los tutores se realizó a través de la selección aleatoria de profesores de diferentes centros asociados de la UNED. Como condición para su selección se consideró conveniente que los tutores, además de con-

tar con una experiencia docente de al menos cinco años en educación a distancia, impartieran más de una asignatura, de manera que tuvieran una perspectiva lo más amplia posible respecto a los materiales didácticos. Del mismo modo, los alumnos debían estar en los últimos cursos de sus carreras. En ambos casos (tutores y alumnos) el número de componentes osciló entre siete y diez, de forma que al contar con una cantidad de participantes relativamente alta pudieron confrontarse perspectivas distintas, al tiempo que se evitó una dispersión que haría poco operativo un grupo más amplio. Se consideró que una duración razonable para las reuniones de trabajo fuera de aproximadamente dos horas.

Respecto a los tutores, contamos con la colaboración de los equipos directivos de los distintos centros (en concreto, Almería, Cantabria, Elche, Logroño, Pamplona, Tudela, Terrassa, Valdepeñas, Vizcaya y Zamora), que nos pusieron en contacto con los tutores. La localización de los alumnos, en cambio, se realizó por parte del equipo de investigación acudiendo directamente a distintos Centros Asociados de la provincia de Madrid, donde se presentó someramente el proyecto de investigación y se demandó la participación de algunos voluntarios, con la promesa de pequeña gratificación por su participación. Una vez seleccionados, se convocó a los integrantes de los grupos para que asistieran a las instalaciones del IUED en Madrid, según su área de conocimiento. El calendario fue el siguiente:

- Estudiantes de Letras: 8 de abril de 2000
- Estudiantes de Ciencias: 29 de abril de 2000
- Profesores-Tutores de Letras: 13 de mayo de 2000
- Profesores-Tutores de Ciencias: 20 de mayo de 2000

En líneas generales, respetando la dinámica de cada grupo, en las reuniones se trabajó con el siguiente orden:

- Presentación del personal del IUED y de los objetivos de la reunión.
- Discusión grupal de la valoración de los materiales didácticos de la UNED, de manera espontánea.
- Discusión de la valoración de las guías didácticas de la UNED.
- Discusión del uso de las guías didácticas de la UNED.



- Puesta en común de los elementos que deben conformar la estructura de las guías didácticas de la UNED. A partir de esta fase, la directividad de la reunión fue algo mayor.
- Conclusiones y cierre de la sesión.

Como base para el análisis de la información acumulada en los grupos de discusión, se adoptó por un lado el aparato teórico en torno a Educación a Distancia que iremos revisando a lo largo de este informe, y por otro la experiencia práctica acumulada en torno a la revisión del material didáctico existente. Tras una primera serie de lecturas de las transcripciones, el equipo de investigación en sucesivas reuniones pudo discernir una serie de temas centrales, acompañados de una constelación de subtópicos, en torno a los cuales giraba el discurso de estudiantes y tutores. El siguiente paso consistió en codificar las transcripciones para comprobar que estos tópicos y subtópicos en efecto saturaban el texto. Tras una serie de ajustes al esquema inicial, el equipo estuvo en disposición de diseñar un mapa conceptual que condensara la información recogida, de forma que sirviera de guía a la hora de redactar el presente informe.

En términos generales, se podría decir que fueron los tutores quienes más se centraron en los temas que se les iba planteando, mientras que el discurso de los alumnos tuvo que ser reconducido en mayor medida, especialmente el de los alumnos de Ciencias, quizás influidos por la presencia de un participante cuya actitud algo negativa provocó que se dispersaran más de lo esperado. No obstante, el desarrollo de las discusiones se ajustó a las expectativas del equipo de investigación, aunque, como veremos a lo largo de nuestro análisis, surgieron temas cuya relevancia no había sido prevista. En este sentido, la apertura de la metodología cualitativa ha permitido enriquecer considerablemente el análisis.

## LA PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO

Una primera aproximación al discurso de los grupos permite distinguir entre dos elementos contrapuestos que resumen la evaluación de la experiencia del estudiante a distancia en términos dicotómicos (positivos y negativos), que responden a una misma realidad: por un lado, como elemento negativo, su vivencia del aislamiento y, por otro, positivo, las posibilidades de autonomía que abre la enseñanza a distancia. En efecto, las transcripciones están profusamente salpicadas de declaraciones sobre la sensación de desamparo en la que se encuentra el estudiante ante la experiencia de aprender a distancia (ver tabla 1):

"El primer curso, lo que te encuentras es que no sabes nada. Quiero decir, que no sabes por dónde empezar, quién te puede ayudar. Hay una soledad... yo creo que es un poco una soledad: tú ante tus libros, ante todo lo que te han dado, lo que tienes que estudiar, y tú, ahí, sola, a ver qué haces [...] me encontré desorientada y una especie de soledad: yo ante mis libros"

(Estudiante de Letras)

Es evidente que la introducción en unas formas de enseñanza y de aprendizaje a las que no se está acostumbrado supone para muchos una ardua tarea.

"La soledad del estudio. Me ha parecido muy duro."

(Estudiante de Letras)

De hecho, la ausencia de dispositivos suplementarios de apoyo, o la insuficiencia de los actualmente vigentes, se deja sentir en un sector del alumnado.

"Tú te tienes que valer por ti mismo, te lo tienes que currar tú solito; o sea, salir del atolladero"

(Estudiante de Ciencias)

"Te dan un tocho y dices: *Bueno y, ¿por donde empiezo?*

-Léetelo. Empieza por la primera hoja y acaba por la última".

(Estudiantes de Ciencias)

Algunos profesores-tutores opinan que en general el material didáctico (ver tabla 2) no está adecuado a su destinatario, independientemente del nivel en que éste se encuentre; así un tutor de Ciencias afirma lo siguiente:

“En general, hay una frase que lo engloba todo, quizás los autores no han pensado lo suficiente en el usuario... Es decir, el usuario es un alumno adulto, pero un alumno que debe ser lo más autónomo posible. Entonces, el texto debe ser un material de ayuda verdaderamente práctico y útil, para este estudio autónomo...”

Los tutores, como mediadores privilegiados entre alumnos y contenidos, perciben con nitidez esta sensación de desamparo, que es más evidente entre los estudiantes de primeros cursos y Curso de Acceso.

"Los de primero vienen especialmente despistados. Además, con casuísticas muy peculiares, de personas que están trabajando y con horarios complicados"

(Tutor de Letras)

Se vislumbra, por tanto, la conveniencia de atender especialmente a los alumnos primerizos no sólo en un plano racional, sino también en sus necesidades afectivas y motivacionales. Al menos hipotéticamente, según avanza en sus estudios, estas últimas demandas pierden su carácter prioritario a favor de las primeras, de tipo racional.

"[el alumno] está muy desorientado y necesita ayuda [...] notan un desamparo muy grande"

(Tutor de Letras)

"El alumno tiene a veces tal grado de dispersión que a veces confunde [...] Sobre todo, a los alumnos que inician, que son evidentemente los que más perdidos están"

(Tutor de Letras)

Del discurso de los tutores, especialmente de los de Ciencias, se puede inferir el cambio cuantitativo y cualitativo que ha venido experimentándose en el perfil del alumno de la UNED:

“...Da mejor resultado un alumno adulto, que tiene trabajo, hijos, porque tiene madurez. La gente joven, yo he tenido excepciones, pero no está madura para...., entonces, sí [...] en esta tutoría no tengo que explicar lo que es un tutor. Porque para explicar lo que es el tutor, ya te cuesta un montón. Y cuando se quieren dar cuenta, ya se han adaptado...”

(Tutor de Ciencias)

Es obvio que la demanda de los alumnos ha cambiado en estos últimos años (Callejo et al., en prensa), hecho que ha producido un cambio relativo en su perfil: los “principales clientes” de la UNED tradicionalmente eran personas adultas, con trabajo fijo y que en ocasiones cursaban segundas o incluso terceras carreras; por el contrario, en la actualidad el alumno de la UNED presenta una tipología más variada, con una tendencia incipiente a ser más joven en algunas carreras de Ciencias e Informática, cursa por diferentes motivos su primera carrera en la UNED y, por tanto, posee unas características específicas que demandan una mayor orientación y una señalización más pautada de los caminos que tiene que recorrer.

En cualquier caso, independientemente de estos nuevos perfiles, los tutores reivindican su papel, no tanto como dispensadores de saber sustantivo -un área en la que entrarían en competencia con el profesor de la Sede Central-, sino más bien atribuyendo el carácter de insustituible al saber emocional, un territorio en que sí cuentan con una ventaja indiscutible.

"Otra de las tareas nuestras es fundamentalmente desangustiar a los alumnos [...] hay que llevar estas angustias a proyectos [...] me parece que nuestra tarea de escuchar es catártica. Y también desangustiar, y uno de los focos de desangustia es éste, en cuanto a los materiales didácticos"

(Tutor de Letras)

Los medios didácticos que se ponen a disposición de los alumnos se perciben frecuentemente como insuficientes para asegurar no ya sólo el aprendizaje, sino incluso una comunicación fluida, como también tendremos oportunidad de analizar más adelante:

"El alumno, ante todo ese mare mágnum, pues no sabe dónde empezar a estudiar"

(Tutor de Letras)

"No está redactado [algún material didáctico] para un alumno de la UNED, que tiene que, él solo, digamos, ir digiriendo y entendiendo el tema"

(Tutor de Ciencias)

El material utilizado por la UNED no fomenta en ocasiones la autonomía de los alumnos, ni es autosuficiente; por ello un tutor de Ciencias opina:

"... [deberíamos tener en cuenta] si el material debería ser totalmente autosuficiente, o por otra parte, utilizar manuales de gran calidad y que el alumno vaya extractando aquello que le interesa de la asignatura... que tiene un manual que por muy bueno que sea, por el catedrático que lo haya hecho sea una persona de mucho prestigio [...] pero que no está dirigido exclusivamente al alumno de la UNED, sino que es un manual para cualquier otro alumno [...] Los materiales no son autosuficientes. Te refieren a seis u ocho libros que están agotados..."

Esta inadecuación de los materiales a la metodología para la enseñanza a distancia puede desembocar en tal falta de motivación que conduzca al alumno al abandono, una de las lacras características de todas las instituciones de enseñanza a distancia, incluida la UNED; así, un tutor de Ciencias señala que:

"...con lo cual quiere decir que, el alumno está estudiando autónomamente. Con lo cual, darle un material que le supera y que no tiene la estructura del tiempo y del contenido adecuado, desde luego conduce al abandono...[...] Y también quería incidir en el soporte primario que deberían ser esas unidades didácticas, o ese texto, o ese libro. En muchos casos origina que muchos alumnos vayan al abandono total, porque se encuentran con un tocho, un montón de páginas..."

En el siguiente testimonio de una tutora, al hablar de su propia experiencia como estudiante a distancia, se avanza más todavía en las quejas sobre las insuficiencias comunicativas que sufre este tipo de alumno. Más allá de la incomunicación vertical, de profesor a estudiante, directa o mediada a través de tutores y materiales didácticos diversos, las dificultades en la comunicación de carácter horizontal para entrar en contacto con compañeros de estudio complican aún más la tarea de aprendizaje.

"[...] Tener la suerte de, después de terminar la carrera, irte a tomar una cerveza, por una vez en mi vida, con otros matemáticos...Yo estudiaba siempre sola... y empezar a hablar de teoremas y decir: *Dios mío, si yo esto lo he estudiado*. Y es porque no lo reconocía de oído: yo solamente lo había visto escrito. Son cosas..., que también se sufre un poco" (Tutora de Ciencias)

El mantenimiento de unos canales -horizontales y verticales, orales y escritos- de comunicación abiertos y bien nutridos de información se vislumbra como una condición *sine qua non* para el éxito en los estudios a distancia:

"Han dejado de tener contacto con este tipo de materias y están bastante perdidos. Entonces, si vencen ese miedo y mantienen cierto contacto, entonces sí que pueden"  
(Tutor de Ciencias)

Y una aportación más de un tutor, que presenta la guía didáctica como elemento clave para favorecer el aprendizaje a distancia, tal como iremos desgranando a lo largo de este análisis:

"¿Para qué debe servir esa guía? Yo creo que para cuando quiera zambullirse en la piscina, estudiar ese tema"  
(Tutor de Ciencias)

Observamos en todos estos ejemplos cómo se percibe en términos metafóricos inequívocos la posición del alumno, sobre todo el de primeros cursos, ante el aprendizaje a distancia: una gran incógnita ante una tarea respecto a la que se carece de antecedentes, por lo que no es de extrañar que se conciba como un mare magnum, una piscina de la que se desconoce la profundidad y las asechanzas que deparará.

Este análisis, de carácter cualitativo, que continuaremos a lo largo de este informe, se complementa y queda corroborado con datos cuantitativos como los que refleja la encuesta sobre calidad de la enseñanza en la UNED, recogida en la publicación *¿Qué piensan los alumnos de la UNED sobre su propia Universidad?* (Pérez Juste et al., 1999). La insatisfacción de los alumnos con algunos de los canales formativos e informativos ofrecidos por la UNED se revela en distintos apartados de la encuesta. Así ocurre, por citar sólo un par de ejemplos significativos, en el caso de la atención recibida por el alumno durante el proceso de aprendizaje, que en un 38,9% se califica como insuficiente o muy insuficiente; del mismo modo, ante una pregunta más concreta sobre la suficiencia en atención individualizada de tipo postal, telefónico o de contacto directo, un 46,6% la tacha de poco o nada satisfactoria. Se trata, por tanto, de una situación de comunicación debilitada, que también se revela en nuestros grupos de discusión.

No obstante, regresando al análisis en torno a la dicotomía entre aislamiento y autonomía con el que comenzamos este informe, como contrapartida, aunque con menos énfasis y en volumen muy inferior, tanto estudiantes como profesores-tutores señalan las ventajas del estudio a distancia, básicamente expresadas como facilitación de un estudio independiente de ataduras espacio-temporales. La movilidad constituye su principal atractivo:

"Yo lo hice por dos motivos [matricularse en la UNED]: uno era encontrar más movilidad porque estaba trabajando..."

(Estudiante de Ciencias)

"La UNED me da movilidad, me da libertad..."

(Estudiante de Ciencias)

"Tienes la posibilidad de adaptarte la carrera a tus necesidades y a tu tiempo."

(Estudiante de Ciencias)

Resumiendo el análisis realizado hasta el momento, podemos comprobar en el siguiente gráfico (figura 1) cómo las demandas del alumnado dentro del marco de la enseñanza a distancia progresa -en el mejor de los casos- desde un sentimiento de soledad, con el riesgo asociado de abandono, hasta un grado de autonomía que se traduciría en la consecución de un éxito personal y académico. Así mismo, en el gráfico se pueden apreciar dos planos o dimensiones en las demandas de los alumnos: por un lado, una dimensión subjetiva (simbólica) que englobaría las demandas emo-

cionales y de vinculación institucional; por otro lado, un plano objetivo que daría cuenta de la realidad práctica a la que se enfrentaría el alumno día a día.

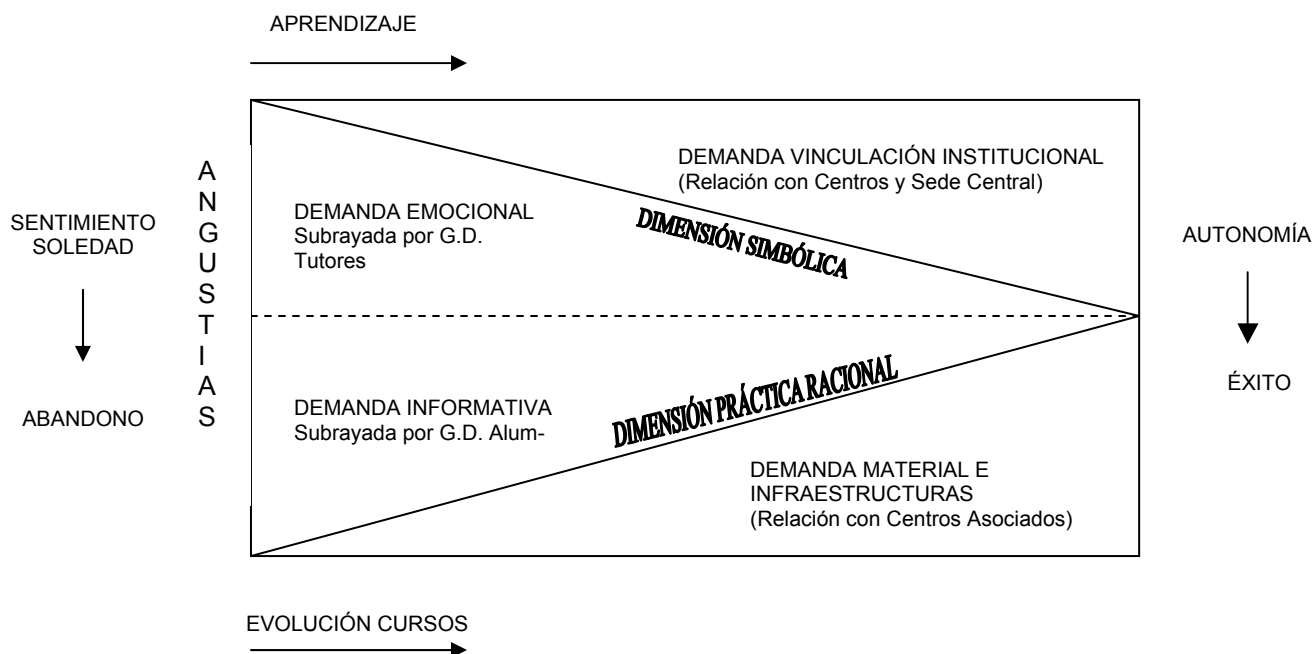


Figura 1. Proceso de evolución de las demandas del alumnado

## UN MARCO TEÓRICO

En ambos sentidos, en el de autonomía y en el de aislamiento, los grupos de discusión han recreado los argumentos que animan las reflexiones de los especialistas en Educación a Distancia. Ya en los años 60, autores clásicos como Peters y Wedemeyer (Peters, 1993; Keegan, 1996:59) señalan la separación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje como uno de los elementos definitorios de la Educación a Distancia. El análisis de estos autores no deja de estar poderosamente influido por un contexto histórico y social en el que se fomenta la expansión de los sistemas educativos en una atmósfera de un indiscutible optimismo tecnocrático. Peters, por ejemplo, contempla la educación a distancia como un hito de progreso, en la medida en que supone la última etapa del desarrollo de la educación en su proceso de alejamiento respecto a sus rasgos más tradicionales y conservadores: elitismo, implicaciones religiosas, organización jerárquica, estructuras relacionadas con la familia y los grupos pequeños, comunicación personal y ataduras del individuo a lugares, momentos y personas determinadas; por el contrario, la educación a distancia aparece como igualitaria, laica,



democrática, dirigida a las masas, basada en las tecnologías y libre de los condicionamientos de espacio, tiempo y persona.

En la misma línea ya señalada en Peters, Wedemeyer denuncia los sistemas convencionales de enseñanza como un artefacto ligado a circunstancias históricas, pero que en momentos en que se produce la expansión de la demanda educativa deja de ser operativo. La instrucción convencional, en grupo, fue originariamente diseñada para las élites y fomenta la dependencia del estudiante, cuyas metas, actividades, recompensas y penalizaciones dependen de un grupo de profesores omnipresentes. La liberación de estas ataduras se cumple a lo largo de un proceso que comienza con la invención de la escritura, pasa por el desarrollo de la imprenta y llega en el siglo XIX a la implantación de los primeros sistemas de enseñanza por correspondencia. Más recientemente, la conjunción de los nuevos ideales igualitarios y democratizadores, el desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación y las teorías didácticas de enseñanza programada posibilitaron que gran número de ciudadanos con difícil encaje en los sistemas convencionales aprendieran gracias a la Educación a Distancia.

Posiblemente, la mayor aportación de Wedemeyer haya sido la de vislumbrar que la única manera de romper con las barreras de espacio y tiempo, características de la enseñanza convencional, pasaba por la separación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que han de planificarse como actividades independientes. Por un lado, el profesor como diseñador de materiales ha de formular la presentación de los contenidos del área de la forma que conduzca mejor al aprendizaje, atendiendo a la motivación del alumno, la estructura de la materia, los principios psicopedagógicos y las necesidades de evaluar el progreso del aprendizaje. Por el otro lado, el alumno interactúa con los contenidos mediante la implicación en las actividades presentadas. Entre profesores y alumnos operan los sistemas de comunicación, independientes de las ataduras de espacio y tiempo.

En el transcurso de los años que van desde las formulaciones de Peters y Wedemeyer hasta nuestros días, este optimismo de cuño tecnocrático se erosiona. Por un lado, en un plano político, quedaría por probar que la Educación a Distancia ha supuesto una democratización de la enseñanza, un tema complejo, con múltiples implicaciones, pero que en el área de esta investigación debería concretarse en estilos comunicativos menos jerárquicos y más participativos que todavía están por verse implantados en la práctica. Por otro lado, en un plano más estrictamente didáctico, surge la constatación

de que el estudiante a distancia, como revelan los participantes en nuestros grupos de discusión, se enfrenta a una ardua tarea en plena soledad.

Moore (1996:198), en este sentido, señala que la separación entre profesores y alumnos conduce a un vacío comunicativo, "un espacio psicológico de potenciales malentendidos" que sólo puede ser superado a través de procedimientos específicos que incluyen la modulación del diálogo y la estructura de los cursos. El elemento de *diálogo* se refiere al tipo de interacción entre profesores y alumnos, determinado por la ratio entre estos y por los medios de comunicación que se utilicen, mientras que la *estructura* se define como la atención que se presta a las necesidades individuales de cada estudiante, adaptando en mayor o menor medida los diferentes elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, tutoría). En una línea similar, Keegan (1996:116) apunta que en Educación a Distancia los materiales didácticos, diseñados con extremo cuidado para favorecer el aprendizaje, no tienen la garantía de ser aprovechados por los estudiantes; es decir, falta la oportunidad para que se produzca la interacción entre enseñanza y aprendizaje, en la medida en que confluyen factores negativos como la práctica ausencia de comunicación verbal y no verbal, las dificultades para compartir retroalimentación entre estudiantes y profesores (así como entre los propios alumnos), los refuerzos demasiado dilatados en el tiempo y, por tanto, poco efectivos, y la ausencia de procesos no-cognitivos del aprendizaje (apoyo entre compañeros, control de la ansiedad, críticas,...). La recomendación de Keegan para superar estas barreras pasa por potenciar las fórmulas de comunicación interpersonal.

## **LAS GUÍAS DIDÁCTICAS COMO MEDIADORAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE A DISTANCIA**

Las funciones de las guías didácticas (ver apéndice 3) aparecen reflejadas en la intervención de un tutor que al preguntarse por su finalidad comenta su labor fundamentalmente instrumental, de complemento de otros materiales didácticos, ante las carencias comunicativas características de la educación a distancia:

“... ¿para qué debe servir esa guía didáctica?. Yo creo que para que cuando alguien quiera zambullirse en la piscina, estudiar ese tema. Saber con qué, y cómo hacer. No le digan todo lo que va a aprender, que para eso está el propio texto o la propia materia...,

que se puede comentar y poner como esas antiguas guías didácticas que había contenidos y hasta resumen...”.

Por otro lado, los alumnos definen la guía didáctica diferenciándola del libro de texto, en cuanto que aquella se constituye en la herramienta que permite distinguir los aspectos fundamentales de estudio y dar forma al proceso de aprendizaje:

“...Una guía didáctica, es para orientar, un libro es para estudiar. Y para entender, para comprender y para lo que quieras... Una guía didáctica es para orientarte, si te quieres aprender la asignatura, tienes que decir eso, dónde quieres hacer hincapié y lo que quieres o qué es lo que no quieres”  
(Estudiante de Ciencias).

Al igual que los tutores, a la hora de valorar la utilidad de la guía didáctica, los alumnos intentan ponerse en el peor de los casos, el de aquellos que no tienen acceso a los medios de los centros asociados o que viven en un lugar lejano. De este modo, un alumno de Ciencias, hablando de la dificultad vinculada a los primeros años de la UNED, comenta:

“...Yo creo que eso tiene una dificultad tremenda para los que no tienen tutores como los que tenemos en Madrid y tenemos la facilidad de asistir a clase y hablar con alguien, hablar con compañeros, hablar con profesores, con tutores y te puedes defender un poquitín.... Pero, me imagino que el que está en Talavera, el que está en Úbeda o qué sé yo, ese se muere. El primer año se desanima totalmente...”.

Las quejas sobre las deficiencias de comunicación en los procedimientos de enseñanza a distancia, relacionadas con ese sentimiento de abandono y soledad con el que comenzábamos el análisis, abundan en el discurso de nuestros informantes. Por el lado de los estudiantes, la demanda de comunicación cristaliza básicamente en el deseo de que se les aporte una valoración de los elementos que constituyen ese "mare magnum" informe al que se enfrentan, de manera que puedan vislumbrar cierto orden que facilite el estudio:

"Lo que entra y lo que no entra.

-Pues, lo que... eso es lo primero, eso es lo fundamental.  
-Lo que sí puede tener importancia, o lo que sí es básico y lo que no es básico.  
-Vamos, lo que hay que estudiar y lo que hay que leer.  
-Señalar las cosas más importantes. No te van a decir: *este tema, no, pero léetelo*. Porque nadie se lo va a leer.  
-Pues sí, que te lo digan. Si este tema es sólo de leer, que te lo digan.  
-Muchas veces es verdad, que falta en muchas asignaturas y yo no lo entiendo, porque es una forma de... que no te lo dicen para que te estudies todo. Yo creo que sería mucho más fructífero que te dijeran qué es lo que importa más. Pero no sólo de cara al examen, sino que creo que no somos máquinas y leer un libro pues puede resultarte complicado. Y si más o menos sabes que una cosa te va a resultar complicada, pones un poco más de empeño."  
(Estudiantes de Letras)

No existen unos determinantes que guíen el esfuerzo, que separen lo que "vale" de lo que "no vale". Muchas veces, como comprobaremos más adelante, esta valoración se relaciona con los omnipresentes procesos de evaluación (el examen) como paso previo a la acreditación (el título).

"Luego es que también, tampoco sabes muy bien qué es lo importante del tema, qué es lo que tienes que prestar atención y qué no, porque te puedes estar dedicando a un tema que no entiendes nada...  
-O que te gusta o te parece estupendo, pero que luego no vale para nada."  
(Estudiantes de Ciencias)

El libro de texto como depósito del saber se impone al alumno, que queda con escaso margen de maniobra en cuanto a la gestión de sus procesos de aprendizaje:

"Porque muchas veces los libros no son autoexplicativos; es decir, te dan un tocho y dices: *Bueno, ¿y por dónde empiezo?*.  
-Léetelo. Empieza por la primera hoja y acaba por la última."

(Estudiantes de Ciencias)

La labor de estudio se asemeja a veces al intento de descifrar un jeroglífico o recomponer un rompecabezas, impuesto desde la Sede Central, que resulta incluso complicado para los profesores-tutores:

"A veces es un verdadero galimatías, si aquello es un error tuyo, o es un error de transcripción de la guía..., o es un error de lo que tiene en la cabeza el profesor de Madrid"

(Tutor de Letras)

Aquí, como en el siguiente comentario, además del conflicto latente entre profesores de la Sede Central y profesores-tutores, se manifiesta cómo la escasez de información en un contexto comunicativo relativamente rígido complica el aprendizaje a distancia, que por su propia naturaleza demandaría fluidez y flexibilidad.

"Un poco el punto de vista de un profesor lo podías captar en los cuadernillos. Si conseguías cuadernillos del año pasado y del anterior y los que te tocaba hacer a ti aquel año [...] a mí me ayudó muchísimo.

(Tutor de Ciencias, hablando de su experiencia como alumno a distancia)

En un contexto en que fallan los canales de comunicación, una información deficiente tiene consecuencias más graves:

"Me ha parecido muy duro porque había algunos textos que prácticamente había que traducirlos antes de empezar a estudiarlos. O sea, había que hacer un auténtico esfuerzo para poder entender, ya no sólo el contenido, sino la forma"

(Estudiante de Letras)

"El primer año te lo pasas queriendo entender lo que estás leyendo; leía y leía páginas... y no sabía muy bien. Prácticamente tenías que tener un diccionario al lado."

(Estudiante de Letras)

De hecho, abundan las comparaciones y referencias a la Universidad presencial, donde el profesor comunica cuál es la orientación que pretende dar a su curso, ya sea de manera explícita, ya sea tácitamente, con sutiles pistas en cuya interpretación el estudiante se va avezando a lo largo de sus estudios, en forma de currículum paralelo y oculto:

"La ventaja que tienen las clases presenciales es que puedes ver cómo va el temario. Puedes dar ciertos temas, no dar otros, poner más énfasis en ciertas cosas, dedicarle más tiempo a una asignatura, a un tema en detrimento de otro, porque sabes que ese tema va a ser importante de cara al examen. Nosotros el libro que tenemos... no tenemos capacidad de entender cuál tema es más importante. Quizá, este tema debería dedicarle más horas, porque me cuesta más, pero claro, éste parece más importante. No lo sabes. Entonces esa pequeña guía sí que estaría bien. Si las guías fueran así, sí tendrían sentido"

(Estudiante de Ciencias)

"Porque los que estudiamos en la universidad presencial teníamos el profesor delante y sabíamos dónde ponía el acento, qué subrayaba más. Y sabíamos todo. O al menos, eso los universitarios lo sabemos"

(Tutor de Letras)

Naturalmente, el alumno de la UNED, aunque encuentra mayores dificultades, no renuncia a recurrir a este tipo de información y reconoce que "si es posible, tienes que hablar con los profesores, para saber de qué pie cojean" (Estudiante de Letras).

Los profesores-tutores no son ajenos a esta sensación de incomunicación, en su caso respecto a las directrices que emanan de la Sede Central:

"Para eso [poder desangustiar a los alumnos] tenemos que tener nosotros muy claro desde la Sede Central en Madrid, cuáles son los parámetros en los que se va a consolidar nuestra acción tutorial... Si estamos en despiste permanente..."

(Tutor de Letras)

"Que no te venga después una circular en diciembre, de la Sede Central: *convendría que vieran los alumnos un vídeo tal*. Hombre, pues eso ponlo en la guía de la asignatura, y el alumno se hace una idea de la complejidad que tiene esto..."

(Tutor de Letras)

"Mucha información que muchas veces nos interesa a los instructores... saber qué es lo que quiere el Departamento. Muchas veces no lo sabemos"

(Tutor de Ciencias)

"No, el problema es eso, que parte de esa guía didáctica es suplir..."

-...los huecos que tenemos"

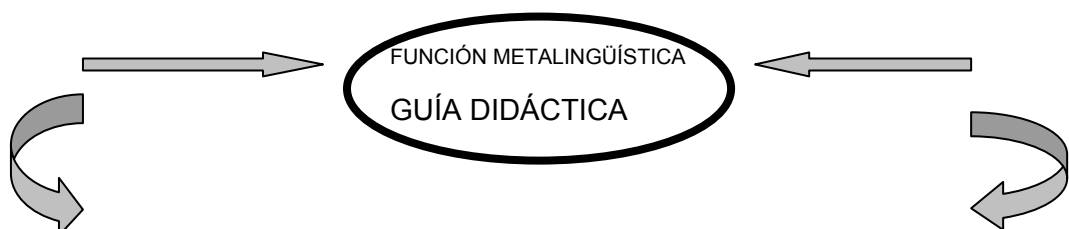
(Tutores de Ciencias)

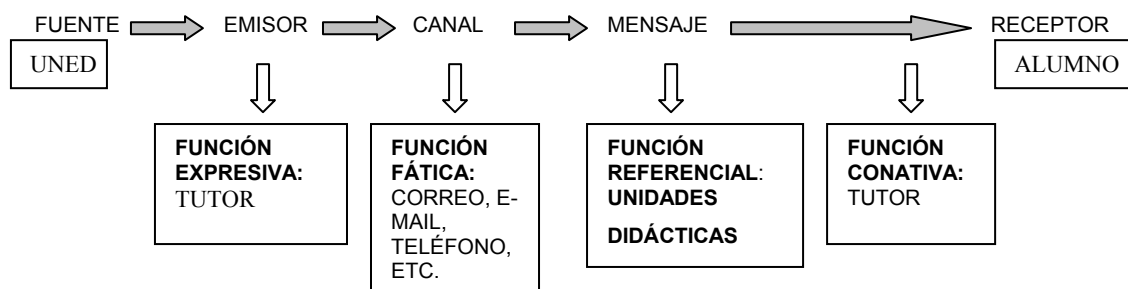
Posiblemente ante la insuficiencia de otros canales más directos y más fiables, los tutores llegan incluso a concebir la guía didáctica como un elemento básico en la comunicación con la Sede Central, tal como revela la intervención de un profesor-tutor ante la pregunta de si merece la pena la edición de guías didácticas:

"Yo creo que mucho más para el tutor que para el alumno"

(Tutor de Letras)

A efectos de la comprensión del modelo comunicativo que se reflejaría en la enseñanza a distancia, podemos adaptar el clásico esquema propuesto por Jakobson para en nuestro caso interpretar el rol que la guía didáctica desempeñaría en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si consideramos que las funciones expresiva y conativa (de carácter básicamente emocional) recaen en el tutor, la referencial en los materiales didácticos y la fática (como mantenimiento del contacto) en los diferentes medios de comunicación, entonces la función metalingüística corresponde a la guía didáctica en la medida en que da cuenta de la comunicación y del propio proceso de aprendizaje.





**Figura 2. Las funciones del lenguaje de R. Jakobson y la Comunicación Institución-Alumno**

El panorama que se dibuja es el del colapso de los puentes de comunicación que se prevén entre profesor y alumno. Por un lado, las guías didácticas o están ausentes (los informantes reconocen que son muy escasas) o las que existen no cumplen siempre con las expectativas de sus destinatarios, tal como analizaremos más adelante. Por otro lado, los profesores-tutores encuentran dificultades en su tarea de intermediarios por distintas razones: simplemente no se cubren sus plazas en ciertas localidades pequeñas o en asignaturas con baja matrícula; un porcentaje significativo de alumnos no acude por distintas razones a sus tutorías; y, finalmente, como hemos comprobado en sus intervenciones, la comunicación con los profesores de la Sede Central no es tan fluida como sería deseable. En cuanto al contacto directo entre alumnos y profesores, también previsto a través de guardias telefónicas, correspondencia, emisiones de radio y televisión, etc., se ve limitado especialmente cuando las matrículas se cuentan por centenares o incluso miles.

Ante esta situación, no es de extrañar que el estudiante de la UNED recurra a vías alternativas que sirvan para asegurarse una información fiable y lograr el éxito en los estudios. En efecto, el análisis de las intervenciones de nuestros informantes permite comprobar cómo un tema acapara en extensión e intensidad la máxima atención, especialmente por parte de los estudiantes: la evaluación, y más concretamente las pruebas (exámenes) presenciales. Una de las primeras intervenciones de los estudiantes desvela crudamente que "lo primero que hay que aprender en la UNED es cómo van a ser los exámenes [...], antes de estudiar, hay que ver cómo van a ser los exámenes". Por tanto, desde esta perspectiva es natural que se exprese asentimiento ante el comentario de si el auténtico "best seller" de las guías didácticas sería aquella que incluyera los exámenes de los últimos veinte años; después de unos titubeos ante una propuesta tan descarnada por parte del investigador, se termina por reconocer que "esa sería la que compraría todo el mundo", entre comentarios aprobatorios del



resto del grupo, aun concediendo que "sería [sólo] parte de lo que tiene que tener una guía".

Las aproximaciones del estudiante respecto a la evaluación son diversas, pero todas en una línea muy pragmática y llegan a cristalizar en lo que podríamos etiquetar como auténtica investigación científica. En efecto, el proceso de estudio incluye como fase fundamental el análisis pormenorizado de exámenes pasados, de los que se extrae una base de datos que permite deducir regularidades en la aparición de preguntas, de forma que se facilita la predicción de posibles exámenes futuros:

"Yo, en los exámenes de Civil, me hago una quiniela, y punto, como todo el mundo. Estudias las preguntas que han caído otros años y luego...

-Sí, haces una estadística y reduces."

(Estudiantes de Letras)

Al fallar los dispositivos de comunicación que proporcionen las claves sobre dónde está el acento en las materias de estudio -qué es lo que demanda realmente el profesor- la única referencia es el examen, donde cristalizan dichas demandas de manera indiscutible y transparente para todos.

"-Que no, que repite tres o cuatro años, y verás cómo apruebas...

-Repetir sistemáticamente hasta que hayas hecho el mismo examen tantas veces que se repitan las preguntas y por eso lo sepas hacer..., eso no son maneras de aprobar ni una carrera, ni un examen, ni nada.

-Aquí, eso es lo más habitual..

-...es lo más habitual, pero no es la manera ideal...

-No, no. Te doy la razón. Es lo más habitual; repetir exámenes hasta que resulta que dos, dos ejercicios se repitan de años anteriores y digas: Éste lo hice tal año y lo sé hacer; éste...

-Esto es lo que les gusta, esto lo que no les gusta,... y les vas pillando el rollito."

(Estudiantes de Ciencias)

Y es que la insatisfacción con otras fuentes de información aboca a esta actitud, en la que los exámenes toman la prioridad, de una forma casi perversa, alterando la lógica

didáctica que al menos nominalmente se declara desde la institución: disponer los medios para que se produzca el aprendizaje y luego comprobar mediante algún tipo de evaluación que ha ocurrido dicho aprendizaje; en cambio, en la realidad declarada por los estudiantes, la evaluación, que era un medio de comprobación respecto a la consecución de unos determinados objetivos, se convierte en un medio didáctico, lo que no sería tan grave si no fuera porque el examen se constituye en el medio didáctico por excelencia, básicamente reproductor en su naturaleza -al menos tal como es entendido aquí-, degradando otras alternativas posiblemente más enriquecedoras:

"Tenemos que ceñirnos a exámenes antiguos. ¿Qué cae en los exámenes? Lo que cae en los exámenes es lo que estudias. ¿Por qué? Porque es el único criterio que tienes."

(Estudiante de Ciencias)

"Todo el mundo sabe que en reprografía lo que más se vende son los exámenes.

-Casi dependes más de los tests de examen... entonces te puedes hacer una idea de cómo va la asignatura.

-La manera es ver los exámenes y luego estudiártelos, no estudiar y luego ver los exámenes

-Es que es la única manera de orientarte"

"[los exámenes] es lo que tienes. Con lo que tienes en el libro no estás capacitado para hacer esos exámenes [...] La bibliografía complementaria no te aporta... tienes muy poco... es muy antigua"

(Estudiante de Ciencias)

Entre los tutores no aparece un discurso tan focalizado en los exámenes, pero no dejan de verse influidos por las demandas de una clientela, sus alumnos, que, a la vista de la insistencia mostrada en sus grupos de discusión, deben de reclamar constantes aclaraciones respecto a la evaluación:

"A los alumnos lo que yo creo que más les interesa es saber qué día es el examen, cómo va a ser el examen, y qué tienen que estudiar para el examen"

(Tutor de Letras)

"Ya sabes que con los modelos de años anteriores, pues ya tienen una referencia importante.

-Cómo estudiar está muy en función de cómo te van a evaluar.

Eso está claro"

(Tutores de Letras)

En cualquier caso, se trata de una aproximación mucho más atemperada que la de los estudiantes y, aun reconociendo el papel que "de facto" tienen los exámenes en la didáctica de la UNED, sus perspectivas son más abiertas y flexibles (el examen como modelo, pauta informativa, medio de autoevaluación) e incluso críticas con los excesos que rodean a la elevación de los exámenes a la categoría de recurso básico para el aprendizaje:

"Es muy importante...los exámenes, convocatorias anteriores. Es decir, que el alumno sepa el tiempo que va a tener para desarrollar ese examen y qué tipo de ejercicios y de teoría, qué le va a caer. Entonces él mismo puede hacerse una autoevaluación con un examen práctico de convocatorias anteriores, no digo ya de los últimos diez años, pero sí por lo menos de los últimos años, para que sepa cuál es la línea del examen"

(Tutor de Ciencias)

"Se está diciendo al alumno exageradamente, *¡a estudiar modelos de examen!* Exageradamente.

-Oye, es que es la UNED...

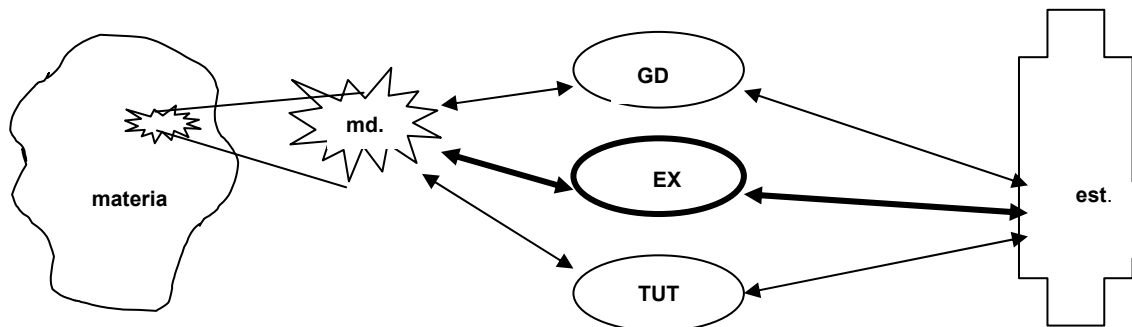
-Pero eso, en la UNED es la única referencia que tiene el alumno. En la presencial tú vas a clase, estás con el profesor y él te puede decir , o detectas, lo que tiene importancia. Te comenta. Pero es que en la UNED, no tiene más.

-A ver, el estudiante lo tiene aquí [en la guía didáctica], o casi siempre lo va a encontrar, el modelo de examen. Porque sería interesante, [pero] que tampoco sea una exagerada..."

(Tutores de Ciencias)

Gráficamente (véase fig. 3), podríamos observar cómo la evaluación, y más concretamente los exámenes presenciales, se colocan en el centro del esquema pedagógico ante la insuficiencia de otros canales de información. Partimos de la premisa de que

los contenidos de un determinado curso (o módulo, asignatura, etc.) no dejan de ser una selección de entre otros muchos contenidos que configuran un área de conocimiento (en el gráfico, indicada como "materia"), ya de por sí con límites difusos. Dicha selección se configura a efectos educativos como materiales didácticos ("md") en cualquier formato -texto, vídeo, audio, soporte electrónico, etc-, cuya mera presentación al estudiante ("est") no presupone que se produzca aprendizaje; bien al contrario, es la realización de una serie de actividades sobre dichos materiales lo que posibilita, si bien no asegura, el aprendizaje. En este punto, en especial si los materiales didácticos no se han diseñado para el autoaprendizaje, surge la necesidad de elementos de ayuda, que en el modelo que estamos examinando se concreta en tutorías (ya sea desde la Sede Central, ya sea a manos de los profesores-tutores) y en guías didácticas ("TUT" y "GD", respectivamente), cuya función fundamental reside en facilitar la interacción del estudiante con los materiales. Como hemos ido señalando, los alumnos denuncian la debilidad de estos elementos de ayuda, por lo que recurren a un elemento que no figura como tal en el modelo prescrito desde la institución, los exámenes presenciales ("EX"), que adoptan un papel protagonista. En analogía con términos económicos podríamos decir que la moneda de aleación más pobre termina por retirarse de la circulación a las de materiales más nobles.



**Figura 3. La evaluación acapara el escenario didáctico**

## LAS EXPECTATIVAS RESPECTO A LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Como acabamos de señalar, la mayor parte de las guías didácticas -ya de por sí escasas- no satisfacen por completo las necesidades de información de los alumnos de la UNED, lo que junto al simultáneo fracaso de otros canales de información viene a magnificar la importancia de los exámenes. Esto no quiere decir que tanto estudiantes como profesores-tutores rechacen las potencialidades de las guías; de hecho, de sus intervenciones se deduce una serie de rasgos que harían de las guías didácticas unos instrumentos especialmente útiles para facilitar el aprendizaje. Ya hemos comentado uno de esos rasgos deseables: el hecho de que desde las guías didácticas se ofrezca una valoración de los distintos elementos que constituyen un curso, de forma que el estudiante pueda establecer algún tipo de orden, estructura o prioridad ante una tarea que en principio se le plantea como caótica.

También se valoran muy positivamente los mecanismos que favorecen la accesibilidad a unos contenidos que a menudo son contemplados como poco menos que incomprendibles, ya sea por un grado de formalismo inadecuado a determinados niveles:

"Yo creo que si en el primer ciclo consiguiéramos que todo el material que tuviera la Universidad fuera adaptado a lo que es los alumnos de la UNED, el índice de éxitos sería mucho más alto [porque hay] materiales que son necesarios, pero que no están adaptados, y están redactados por un catedrático de mucho prestigio y que está muy bien redactado y muy bien hecho, pero al final el alumno lo deja porque está en el primer ciclo...Quizá para tercero o cuarto..."

(Tutor de Ciencias)

"El nivel matemático formal de ese texto no correspondería a un primer curso de una ingeniería técnica; es decir, el formalismo en las expresiones técnicas de cálculo integral, funciones vectoriales, etc. El formalismo es, digamos, el formalismo perfecto para un tercer curso, de un final de primer ciclo..."

(Tutor de Ciencias)

...ya sea por una redacción que recurre a elipsis en las que se omiten pasos fundamentales en determinadas explicaciones al asumirlos como conocimiento activo entre los estudiantes, cuando no es tal el caso:

"Porque muchas veces no basta que te pongan: solución, 14.  
-[...] a lo mejor ellos dan por hecho que hay que cambiar un logaritmo decimal o uno neperiano, y que yo no me doy cuenta y que esté toda la tarde volviéndome loca con ese ejercicio."  
(Estudiantes de Ciencias)

"A lo mejor él [el profesor que redacta los materiales] da por hecho algo que no tiene que dar por hecho"  
(Estudiante de Ciencias)

Con cierta frecuencia se obvian las explicaciones y el alumno debe hacer inferencias cuando le faltan ya sean conocimientos previos, ya sean puentes (soluciones comentadas, errores más comunes,...) que relacionen dichos conocimientos previos con aquellos nuevos contenidos que se desea domine:

"Tengo una teoría bastante densa, tengo unos ejercicios bastante complejos, pero no tengo nada intermedio que me permita unirlo. Y eso es lo que falta..."  
(Estudiante de Ciencias)

Ocasionalmente el registro lingüístico, aunque deba alcanzar ciertos niveles de rigor expresivo en la enseñanza universitaria, no se adapta a las habilidades de todos los estudiantes. En este sentido, convendría dotar a los materiales didácticos a distancia en general, pero en particular a las guías didácticas, de herramientas de ayuda (notas explicativas, glosarios, esquemas, etc.) que faciliten la labor de comprensión, sin desatender demandas exigibles en cualquier material didáctico como son la claridad o la ausencia de ambigüedades:

"Muchas veces la redacción es mala...  
-[...] el libro tiene que tener un lenguaje, pues sencillo. O sea, dentro de lo que es la asignatura, que, pues que es difícil, pues tiene que estar explicado de forma asequible..."

-Y que no tenga ambigüedad, que te encuentras muchas veces...  
*pero ¿qué es lo que me estás diciendo, una cosa u otra?"*  
(Estudiante de Ciencias)

"No me gusta, porque es un libro que sí, mucha filosofía, todo lo que quieras, pero cuando acabo cada tema, que por cierto son tremendos, pues me quedo igual, porque no he entendido nada...  
-Lo que todo el mundo pide es comprensión.... como es un libro que está explicado con sencillez y de forma amena, que te hace engancharte..."  
(Estudiante de Letras)

Esta última intervención nos lleva a un elemento que aparece citado repetidamente, el de la motivación, aunque siempre en un plano que elude cualquier intento de concreción respecto a qué se entiende con exactitud como aproximaciones motivadoras hacia el estudio:

"Yo una cosa que echaría de menos en una guía sería una buena introducción; es decir, que enganche. Tienes que hacer que los alumnos se enganchen y que vivan esa materia como algo interesante y atractivo. Claro, si el profesor no lo vive como algo apasionante, sino que lo vive desde el academicismo más estrecho, entonces se acabó. Si tú verdaderamente lo que quieres es que los alumnos aprendan, tienes que provocarles el aprendizaje [...]  
El elemento provocativo sí que lo incorporaría..."  
(Tutor de Letras)

Las intervenciones de los alumnos, sin nombrar el término motivación, dan las claves de lo que desearían encontrar en las guías didácticas. Exigen, por ejemplo, la actualización de los materiales, porque coinciden en encontrar términos obsoletos (ECUs en vez de Euros; organismos extinguidos,...) o, peor aún, erratas; y es que siendo las guías didácticas medios que se entienden como de vida media o corta, deberían caracterizarse por su agilidad y por la capacidad de modular y corregir los contenidos más estables, que se ubicarían en los libros de texto o unidades didácticas. Este mismo deseo de agilidad o flexibilidad en las guías conduce a la demanda de concisión, con constantes advertencias frente al riesgo de convertirlas en "tochos" o "biblias", que no harían más que contribuir a esa sensación de perplejidad que, como ya hemos co-

mentado, caracteriza la labor del estudiante a distancia, especialmente en sus primeros cursos.

En la búsqueda de un sentido de organización en el aprendizaje, estudiantes y profesores-tutores requieren la contextualización de las materias en un marco de referencia que facilite la labor de establecer conexiones con otras asignaturas:

"Hay asignaturas que están muy ligadas a otras asignaturas [...], hacer una especie de relación"

(Tutor de Letras)

"Yo pienso que hay asignaturas que los conocimientos y lo que nos hemos estudiado te sirven para asignaturas posteriores"

(Estudiante de Letras)

"Para mí la motivación es un poco la pertinencia de esa asignatura dentro de esa disciplina. O sea, por qué es importante estudiar esa materia dentro de la asignatura que estás cursando"

(Estudiante de Letras)

"Una especie de situación de contexto con el resto de la carrera. Muchas veces, cuando te das cuenta de la relación que tiene una asignatura con otra, dices: Jo, si me hubiera dado cuenta antes, se me simplificarían muchísimo las cosas"

(Estudiante de Ciencias)

O entre los contenidos de una misma asignatura:

"Y a lo mejor sería importante para los alumnos que hubiera una relación. O sea, como una especie de esquema gráfico que relacionara los contenidos que salen en ese tema"

(Estudiante de Letras)

En ocasiones se trata más bien de establecer los prerrequisitos como conocimientos previos que determinan el éxito o el fracaso en una asignatura:



"[...] Un repaso de los conocimientos fundamentales [...] Yo no sé si cabe en la enmarcación o en la articulación, en el plan... Hablar de prerrequisitos para abordar la asignatura. Te encuentras muchas veces con alumnos que dicen: *Pero, ¿jcómo!?, ¿jque ahora tengo que...!?*"

(Tutor de Ciencias)

En un sentido similar, se pide congruencia entre demandas a veces dispares, que desaniman al alumno en la ardua labor de imponer cierto sentido a la tarea de estudio. Observemos de paso cómo, de nuevo, la evaluación vuelve a dominar el escenario:

"Yo es que me he encontrado con asignaturas en que los problemas del examen no tienen nada que ver, nada que ver con lo que tienes en el libro"

(Estudiante de Ciencias)

"Es que muchas veces los exámenes y el libro van por caminos diferentes"

(Estudiante de Ciencias)

"Porque a veces te hacen trabajar desde modelos constructivistas, imaginemos, y luego la forma de evaluar es claramente conductista. O sea, que a ver si resulta que estoy yo cargando las tintas con mis alumnos que debatan, que den su punto de vista, que sean críticos, que marquen sus ideas, y resulta que luego en el examen [aparece] una pregunta de ensayo, de opciones múltiples, o una pregunta que si no la contestas exactamente como está en el manual, te puntúan menos"

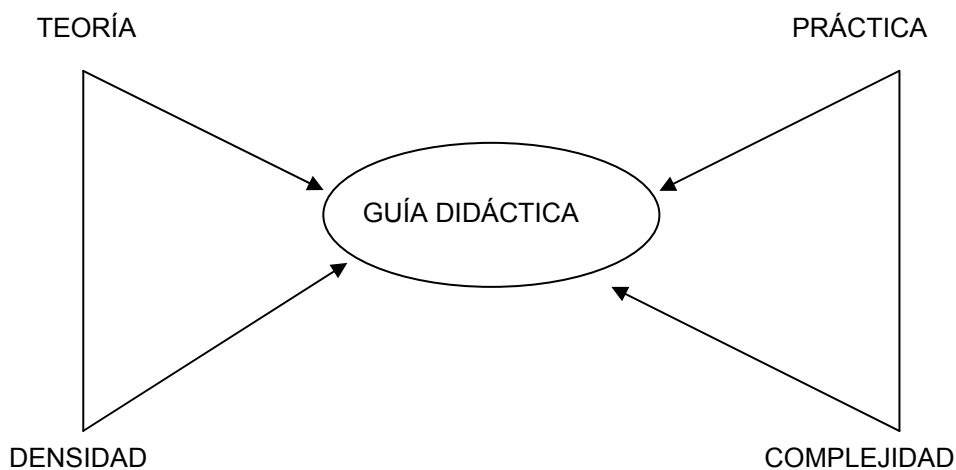
(Tutor de Letras)

A lo largo del discurso, especialmente los alumnos, han subrayado el papel de la guía didáctica como puente entre el nivel conceptual, lo que habitualmente se denomina teoría, y el nivel de aplicación, denominado como práctica, relacionado éste con los posibles ejercicios o trabajos de evaluación a distancia recomendados por la asignatura. Así, la guía tendría un doble papel:

Subrayar las proyecciones prácticas del sistema conceptual. De esta manera, lo que se considera, siguiendo sus propios términos, como “denso” o “profundo” en las unidades didácticas o en el texto básico de referencia, tendría un enclave donde aclararse, donde se rebajase la densidad teórica.

Poner ejemplos de las prácticas recomendadas, que, a veces, son señaladas como aparentemente complejas porque no existen modelos de referencia. Pero no solamente esto, sino que, además, tendría como función conectar las prácticas recomendadas con los apartados o capítulos específicos de las unidades didácticas o el texto base de la asignatura.

Como sucede en otros aspectos referidos a la guía didáctica, ésta se configura como un itinerario. En esta ocasión con doble sentido, desde la teoría a la práctica y desde la práctica a la teoría o, lo que es lo mismo, pero utilizando las connotaciones particularmente señaladas por los grupos de alumnos, desde la densidad a la claridad y desde la complejidad a la sencillez. Siguiendo con la metáfora, en esta función de señalar itinerarios, la guía se configura como un mapa de carreteras sobre el mapa de “colores”, de países o zonas, con fronteras, que configuran los distintos aspectos y temas de una disciplina o asignatura.



**Figura 4. Concepción de la guía didáctica como nexo de unión de distintas dimensiones de la materia**

## ELEMENTOS QUE DEBERÍAN INCLUIR LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

El discurso de profesores-tutores y alumnos no se detiene en la identificación de unos rasgos generales sobre las guías didácticas, sino que además aporta las claves sobre los distintos apartados que deberían contener para ser plenamente operativas (véase apéndice 4).

### Introducción

La justificación de este elemento dentro de la guía didáctica gira en torno a la necesidad de contextualizar el curso o la asignatura en un marco general, tal como se hace en otros ámbitos de la vida real:

“Los que estamos obligados a trabajar en el mercado... lo primero que hace todo el mundo es presentarse”.

(Tutor de Ciencias)

Mientras los tutores insisten más en el carácter motivador de la introducción, los alumnos inciden más en los aspectos relativos a la facilidad de comprensión de la misma (registro lingüístico utilizado, contenidos, explicaciones,...). Así, se utilizan los siguientes calificativos para describir lo que debería ser una introducción de calidad:

- “Buena”, “que enganche”, “interesante”, “atractiva”, “apasionante”, “motivadora”, “provocadora”, (tutores de ambas áreas de conocimiento).
- “Relevante”, “pertinente”, “asequible”, “no recargada”, “no redundante” (“una introducción...es ridículo, es que te dice lo que es la física en el sistema de pensamiento humano”. Estudiante de Ciencias)

Dentro de los aspectos a los que debería hacer referencia la introducción de la guía didáctica, se señalan los siguientes:

- ✓ Presentación de la asignatura: Son los alumnos de Letras los que más destacan el hecho de que la introducción haga referencia a la importancia de la asignatura, lo que de nuevo nos remite a un elemento motivador:

“Algunos empiezan con un primer punto, haciendo una especie de introducción, de explicación de qué es la asignatura, qué es lo que pretende”.

(Alumno Letras)

“...Para mí..., es la pertinencia de esa asignatura dentro de esa disciplina. O sea, por qué es importante estudiar esa materia dentro de las asignaturas que estáis cursando...”.

(Alumno Letras)

- ✓ Contextualización de la asignatura, que, en cambio, incide en los aspectos más racionalizadores:

“...Es que se trata de decir, ésta asignatura qué es, y cómo se articula con el conjunto del plan del curso, o de la carrera. Y añadiría..., que se den unas indicaciones sobre qué son los contenidos más importantes y de mayor trascendencia”.

(Tutor de Ciencias)

- ✓ Presentación del equipo docente: se genera bastante discusión acerca de si es oportuno incluir datos de contacto y otra información relativa a las líneas de investigación del equipo docente, argumentándose que ya es información que viene incluida en la guía del curso, y que sería redundante hacerlo también en la guía didáctica. Pero de la intervención de un Tutor de Ciencias se deduce la información que concretamente debería contener este apartado:

“...El currículum no es que tú hagas una presentación de todas tus medallas, si es que hay alguna... sino el nombre, el lugar donde tal, el puesto que ocupa dentro del departamento, una dirección de correo electrónico, un teléfono...”

Al mismo tiempo, otra intervención de un tutor de letras afirma que la presentación del equipo docente motiva al alumno y sirve de acercamiento entre éste y el profesor, con lo que de nuevo encontramos el elemento afectivo/emocional que ya se ha mencionado previamente.

“...La presentación del propio equipo, saber a qué se dedica, algo de ese profesor que es desconocido para el alumno... Si el alumno desconoce al profesor de la asignatura de la Sede Central. Y esto, motivaría. Le daría una sensación de que conoce quién es el profesor.

(Tutor de Letras).

- ✓ Conocimientos previos, como fundamentos ineludibles sobre los que pueden construirse nuevos conocimientos. El diseñador de materiales didácticos debe analizar cuáles son estos prerrequisitos, indicárselos a los estudiantes y aconsejarles sobre cómo remediar sus carencias:

“...primero tienes que tener unos cuantos conceptos básicos que tienes que saber manejar, tienes que saber muy bien, cuáles son esos conceptos y luego ya, a partir de ahí, aplicar todo lo que quieras. O sea, digamos una explicación, una especie de...”

(Estudiantes de Ciencias)

- ✓ Conexiones con otras asignaturas, que podrían ser un caso concreto de prerrequisito o, por el contrario, el avance de algún contenido que será de utilidad al alumno a lo largo de sus estudios. Así, ante la pregunta del moderador acerca de si son necesarias las conexiones con otras asignaturas, uno de los alumnos de Ciencias reconoce su importancia:

“Ahí va, repásate la teoría del polímero. No sé de qué va, pero me imagino que es bastante ya, algo específico de la carrera, superior, e incluso cuanto más avanzado en tu carrera más te remitirán a otra disciplina...”.

## **Objetivos**

En lo que a los objetivos se refiere, se observa una diferencia bastante significativa entre lo que los alumnos y los tutores defienden; así, mientras que los primeros focalizan totalmente los objetivos en el examen, los segundos los ponen en relación con la evaluación y con las actividades que se proponen en la propia guía didáctica.

“...tenemos una guía, para saber por dónde van a ir los tiros o por dónde coger la asignatura...”

(Estudiante de Ciencias)

Un ejemplo de cómo los alumnos vinculan los objetivos con el examen sería la intervención de un alumno de Ciencias ante la pregunta de si los objetivos tendrían que estar relacionados con los exámenes, con un grado de dificultad razonable y marcados por una cierta progresividad de lo más fácil a lo más difícil; el alumno elude una respuesta en torno a los matices presentados y contesta:

“ yo creo que los profesores no tienen en cuenta..., es como si tuvieran miedo de chivarnos el examen y un examen nunca te lo van a chivar, si es que con que cambien algo ya te estás comiendo la cabeza media hora; ellos que no se preocupen, que te haces un lío. Entonces ¿por qué [no] nos van a decir...?” (Estudiante de Ciencias),

lo que provoca que los demás alumnos se sumen a su opinión y dirijan su discurso en torno a lo que realmente les inquieta, que es el examen. Los objetivos no resultan operativos para los estudiantes, tal como aparecen presentados en la actualidad, en la medida en que les resultan opacos y no les ofrecen información significativa.

No obstante, aunque los objetivos no se mencionan explícitamente, sí pueden rastrearse los rasgos que son deseables en ellos:

- Que no sean ambiguos.
- Que sean coherentes con las actividades que se propongan y den sentido a estas:

“...es que a mí, no me sirve de nada saber hacer unos cuantos problemas si no sé por qué los hago. Yo he venido aquí para aprender, es un poco...”

(Alumno de Ciencias)

- Que estén en consonancia con la organización de los contenidos y con la forma de evaluarlos.

“... Primero, el profesor ha de determinar qué es lo que quiere que se sepa, qué es fundamental, cómo organiza los contenidos y cómo voy a evaluar yo esos contenidos...”.

(Tutor de Letras).

- Que haya una diferenciación entre objetivos generales y objetivos específicos, tal como aparecía en la cita anterior y en ésta:

“...Por cada uno de los temas. El procedimiento que tiene que seguir, lo que tiene que aprender, y lo que es más o menos importante...”

(Tutor de Letras)

“... Por ejemplo, objetivo, al haber un objetivo general de la asignatura, luego en cada uno de los temas vamos entrar al detalle...”

(Tutor de Ciencias)

## **Evaluación**

Mientras que los profesores tutores inciden más en el tema de su función dentro de la UNED como asesores, orientadores o “desangustiadore”, los alumnos focalizan su discurso en torno a la evaluación y al examen, puntos en los que consideran que debería centrarse la guía didáctica. Dejan muy claro esta postura en la siguiente aseveración:

“...yo pienso que cualquier guía del mundo entero, sirve para llegar a un punto. Y nuestro punto es aprobar, para eso vale...”.

(Alumno de Letras).

En palabras literales de un alumno de Letras,

“... lo primero que hay que aprender en la UNED es cómo van a ser los exámenes...”.

Para los alumnos los exámenes vendrían a ser el contenido fundamental que debería estar incluido en la guía didáctica, puesto que tanto el tipo de examen como los criterios de evaluación condicionan su forma de estudiar.

Un alumno justifica el hecho de que su discurso se centre tanto en el examen escuchándose en la sobrecarga de contenidos de la asignatura, así como en la ausencia de pautas y valoraciones respecto a los elementos fundamentales que debe estudiar:

“...Lo que pasa es que uno tiende a pensar, tiene un temario muy amplio y dice: bueno, resulta que... te pone un ejercicio, por ejemplo tiene diez temas, y dices es que te pone un ejercicio de cada tema, pues todos los temas tienen una importancia aproximadamente igual, pero tengo que estudiar todos los temas, no puedo dejar ninguno, por eso uno recurre a los exámenes...”

(Estudiante de Ciencias).

A su vez, algunos tutores coinciden con los alumnos en la importancia de introducir en la guía modelos de examen, al considerarlos como la única referencia que tiene el alumno.

“...eso [haciendo mención los modelos de examen] en la UNED, es la única referencia que tiene el alumno. En la presencial, tú vas a clase, estás con el profesor y él te puede decir, o detecta que es lo que tiene importancia. Te comenta. Pero, es que en la UNED, no tiene más...”. (Tutor de Ciencias).

La información relativa a la evaluación debería incluir, según tutores y alumnos:

- Modelos de exámenes:

“...Todos los exámenes que pongan, ya resueltos...” (Estudiante de Letras).

- Indicación sobre tipo de actividades:

“...La evaluación nos indicaría el tipo de actividades que planteemos en la guía...”. (Tutor de Letras).



- Criterios e instrumentos de evaluación:

“En una evaluación, lo que haría sería dar criterio e instrumentos de evaluación, cómo va a precisar, o cómo va a conocer, o cómo va a valorar la materia... Si va a tener en cuenta tendencias, escuelas, conocimientos, o las taxonomías típicas. Y luego, con qué instrumentos va a evaluar, porque eso también va a determinar la metodología”.

(Tutor de Letras).

### **Actividades**

Los alumnos valoran muy positivamente el hecho de que se les proporcione realimentación respecto a los ejercicios propuestos en la guía didáctica, explicándoles no solamente su procedimiento de ejecución y forma de solucionarlos, sino también su grado de dificultad:

“...un ejercicio y con la dificultad que me la vas poner porque no es lo mismo calcular una resistencia con una batería que con... Me pones ese ejercicio y cuando lo sepa hacer, [que] sepa que yo puedo presentarme al examen...”

(Estudiante de Ciencias).

Ante la falta de consenso en torno a si las actividades han de especificarse en función de cada uno de los bloques temáticos o en función de la asignatura en general, un tutor de Letras se refiere a las actividades de la siguiente forma;

“... Y luego, ya..., por eso, a mí me parece estrechar el campo poner actividades.... Yo pondría metodología y dentro de la metodología, después de hacer una breve consideración del cómo abordar eso. [...] pues actividades concretas que van a permitir llevar a cabo el estudio de esta materia. Por ejemplo.... Desde una perspectiva amplia. No mirando simplemente el tema por tema, sino tratando de relacionarlos. Luego ya, propuestas de actividades; la realización de un comentario de texto, pasos a seguir en la rea-

lización de un comentario de texto; introducción.... Dos niveles, vamos”.

Los tutores plantean la necesidad de que las actividades vayan acompañadas de orientaciones y explicaciones acerca de cómo resolverlas. Así un tutor de Ciencias menciona el hecho de que:

“...Uno, sería las actividades como entrenamiento o algo. Y luego, la otra sería técnicas metodológicas. Es decir, cómo se hace un comentario de texto en esta asignatura. Como hay que trabajar un mapa, o cómo hay que diseñar no se qué...., cómo se hace, el modelo”.

Para las carreras de ciencias, sería importante incluir información acerca de las prácticas, tal y como comenta un tutor de esta área de conocimiento:

“...La información sobre prácticas, en alguna asignatura a lo mejor, no hay prácticas, o no tienen importancia. Pero en otras es fundamental.... El alumno necesita saber qué prácticas va a tener que realizar, dónde, cómo, en qué fechas... Y claro, eso es muy relevante”

(Tutor de Ciencias)

### **Orientaciones para el estudio**

En lo que se refiere a las orientaciones para el estudio, podemos decir que se parte de la concepción de la propia guía didáctica en conjunto como herramienta general para la orientación en el aprendizaje de la asignatura. De esta manera, la guía debe estar fundamentalmente orientada al destinatario al que es difícil el acceso a la información e incluso a las tutorías, y facilitarle la autonomía en el aprendizaje; es decir, orientar, facilitar y favorecer el aprendizaje independiente, desarrollar las habilidades cognitivas, indicar los prerrequisitos y activar habilidades genéricas necesarias para el aprendizaje a distancia.

“...hay guías didácticas que sí te orientan, por ejemplo diciéndote qué páginas tienes que estudiar de un libro. Eso, es una orienta-

ción. Otros te dan una ampliación del programa. En el programa te ponen unos epígrafes y ahí te ponen, no sé,... una guía didáctica te tiene que ayudar a estudiar la asignatura. Porque yo, solamente pienso en la gente que está fuera de Madrid. ¿Qué hace el pobre hombre ese, si recibe la guía del curso y la guía didáctica y el libro? Pues lo tiene bastante difícil. Entonces, ¿qué sentido tiene eso?...pues ayudar al pobre hombre ese, que está fuera de aquí. Porque nosotros aquí, podemos preguntar al tutor. Luego, si nos da una contestación buena o no, eso es otra cosa. O podemos venir aquí a la UNED, a hablar con el profesor. que generalmente, no te recibe, o está ocupado...”

(Estudiante de Letras)

“...la guía didáctica tenía que llevar por lo menos unas orientaciones mínimas...”

(Estudiante de Letras)

“Yo creo que, debería de estar orientada, como decía este señor a la gente que no puede ir a clase. Que a lo mejor, está trabajando y no pueden ir ni a hablar con el tutor. Debería de ser, sobre todo hacia ese tipo de gente, porque en realidad son los que, los verdaderos estudiante de la UNED”

(Estudiante de Letras)

Asimismo, las orientaciones para el estudio deben ayudar al alumno en la solución de problemas y en el desarrollo de habilidades o destrezas tales como la búsqueda de información, elaboración de resúmenes, la planificación de actividades y el comentario de textos, fundamentalmente, que no sólo le servirán a lo largo de todo su aprendizaje a distancia, sino que podrán transferirse a su vida profesional posterior.

“Estamos hablando y sabemos que tenemos que estudiar por nuestra cuenta. Lo que pasa, es que un poco de ayuda no estaría mal... ayuda, por ejemplo de problemas claros. Bueno, una resolución de problemas. No me interesa que me vengan con todos los problemas resueltos de un libro, tengo que trabajar. Y si veo los problemas resueltos, a lo mejor no le dedico tanto tiempo como si lo hiciera por mi cuenta. Pero el problema está en cómo

hacerlo; un método. Muchas veces, no es así. Tengo una teoría bastante densa, tengo unos ejercicios bastante complejos, pero no tengo nada intermedio que me permita unirlo. y eso, es lo que falta...”

(Estudiante de Ciencias)

“Un resumen de lo que es la asignatura, una orientación, un para qué vale...”

(Estudiante de Ciencias)

“...y te sabe indicar: oye, vete a este libro, vete a este tema de este libro...”

(Estudiante de Ciencias)

De igual manera, las orientaciones para el estudio deben estar claramente vinculadas con los contenidos de la asignatura y con especificaciones de temporalización, en la medida de lo posible, según el tipo de asignatura, de curso, de contenidos teóricos o prácticos, objetivos, etc.

“...orientación de contenidos... pues, lo que entra y lo que no entra... pues, lo que... eso es lo primero, eso es fundamental... lo que sí puede tener importancia, o lo que sí es básico, y lo que no es básico...”

(Estudiante de Letras)

“...generalmente, pues eso, la ventaja que tienen las clases presenciales es que, puedes ver cómo va el temario. Puedes dar ciertos temas, no dar otros, poner más énfasis en ciertas cosas, dedicarle más tiempo a una asignatura, a un tema, en detrimento de otro, porque sabes que ese tema va a ser importante de cara al examen. Nosotros, el libro que tenemos, no tenemos capacidad de entender cuál tema es más importante. Quizá, a este tema debía de dedicarle más horas, porque me cuesta más. Pero claro, esto parece más importante, no lo sabes. Entonces, esa pequeña guía, sí que estaría bien. Si las guías fueran así, sí tendrían sentido...”

(Estudiante de Ciencias)

“...Yo tenía una asignatura en la que tenía un calendario”  
(Estudiante de Ciencias)

“[...] tenemos una guía, para saber por dónde van a ir los tiros o por dónde coger la asignatura. No, que con los exámenes vamos a aprobar...” (Estudiante de Ciencias)

“metodología... cómo estudiar, errores típicos” (Tutor de Letras)

También es pertinente considerar la audiencia a la que está dirigida la guía didáctica, sus conocimientos previos, así como sus habilidades y experiencia en el aprendizaje a distancia.

“Yo, creo que es diferente a los cursos que estás tutorizando; Los primeros cursos a los últimos cursos, bajo mi experiencia, mi experiencia de diez años en la UNED. Difiere mucho la forma de organizar la tutoría. Yo, con los primeros cursos, casi, casi tengo que empezar por técnicas de estudiar. No saben estudiar y mucho menos planificar el curso, y planificar el estudio como muchas actividades que generalmente tienen que hacer los alumnos... y el estudio, es cada vez más independiente por parte de los alumnos”  
(Tutor de Letras)

“Hay asignaturas con más facilidad de tutorizar que otras. Y ¿cuáles son las asignaturas más fáciles, que se vea el papel del tutor? Son aquellas asignaturas, en que aparte de conocimientos, se exige otras destrezas, por ejemplo, comentario de textos; por ejemplo algunos trabajos prácticos...”  
(Tutor de Letras)

“Yo, además de diferenciar los primeros cursos y los últimos cursos, diferenciaría entre las asignaturas que son muy teóricas y las que son muy prácticas”  
(Tutor de Letras)

“Haría falta yo creo una visión general de los contenidos. Es decir, éste es el contexto de la asignatura, y llegar a la conclusión de señalar unos núcleos. Es decir, si tenemos treinta temas, esos treinta temas, los podemos agrupar en tres o cuatro núcleos. Entonces, señalar las relaciones y los núcleos. Y luego, hacer una jerarquía de esos núcleos...” (Tutor de Letras)

“Que yo creo que no sé si cabe en la enmarcación o en la articulación, en el plan. Hablar de prerrequisitos para abordar la asignatura”  
(Tutor de Ciencias)

“Lo de formas de preparar la asignatura me parece muy importante. En que, antes de empezar a estudiar que te digan de alguna manera...”  
(Tutor de Ciencias)

“...es una universidad a distancia . Y quizás, en esta reunión estamos viendo a los alumnos que vengan a nuestras tutorías. Pero, nadie está acordándose, de los alumnos que no vienen y hay que tenerlos en cuenta también, porque para eso es la UNED”  
(Tutor de Ciencias)

## Otros elementos

En el apartado de “otros elementos de ayuda” pueden englobarse la elaboración de resúmenes, esquemas, algún tipo de gráfico, glosarios y cuadros. Se trata de herramientas de gran utilidad que, no obstante, son infrautilizadas, posiblemente por desconocimiento.

La finalidad de estos instrumentos consiste en la señalización de la información más importante, para destacarla y hacerla más fácil de reconocer e identificar por parte de los alumnos. Si en cualquier tipo de enseñanza la presentación de la información determina, al menos parcialmente, el éxito en el aprendizaje, en el contexto de la enseñanza a distancia, no sólo es deseable, sino indispensable, ya que el hecho de enfrentarse de manera independiente a los contenidos supone una difícil tarea para el estudiante,.

“...pues, a mí me parece que está bien. Te viene un resumen del tema, te vienen los objetivos, los conceptos claves, y la bibliografía recomendada...”

(Estudiante de Letras)

“...los importante de cada tema.... sí. lo que es cada tema. un esquema pero así... no, tema uno, tema dos tal puntos que tienes que tener claros...”

(Estudiante de Letras)

“...y a lo mejor sería, para los alumnos sería importante el que hubiera una relación, o sea, como una especie de esquema gráfico, que relacionara los contenidos que salen en éste tema, quizás. Es que he visto, por ejemplo, en el de historia económica, que ahí venía un esquema, o sea, un poco todo relacionado...”

(Estudiante de Letras)

“...un esquema previo al programa de los contenidos; un esquema que se relacionen los contenidos... que se relacionen los contenidos...un esquema...antes o después...”

(Estudiante de Letras)

“Para mí, un texto bueno de la UNED, sería un texto que antes de cada tema, me expusiera toda la información que yo necesito de ese tema...”

(Estudiante de Letras)

“Merece la pena incluir glosarios....son estupendos... eso, suele venir bien. Sobre todo, en un texto científico, porque tienes una forma puntual de donde puedes encontrarlo. Y casi todos lo que lo tienen son libros que están muy bien hechos”

(Estudiante de Ciencias)

Una vez constatada la demanda de elementos de ayuda para el aprendizaje, convendría plantearse las ventajas que supone su elaboración tanto para quienes diseñan las guías didácticas, como para los alumnos. Cuando son diseñados adecuadamente, no sólo favorecen el recuerdo y la comprensión de los contenidos, sino que se convierten en modelos para que los estudiantes puedan familiarizarse con su uso y, dentro de una perspectiva constructivista del aprendizaje, aprendan a elaborarlos siguiendo un patrón de reconocimiento idóneo.

“cuadros, esquemas, resúmenes... los tienes que hacer tú para entenderlos...”

(Estudiante de Ciencias)

“eso es importante... todo es importante... glosario, mapas conceptuales...”

(Tutor de Letras)

“la mejor guía de las de aproximadamente sesenta que me ha tocado hojear... es muy esquemático... figuraba el currículo del profesorado, que a veces no es malo. Que a pesar de estar en la distancia no sea en la ignorancia. Y luego, de cada capítulo, se incorpora el objetivo de cada capítulo, el objetivo del capítulo hay un brevísimo resumen, los conceptos básicos, la bibliografía conectada; que es sintética a no poder más, recordar que son uno o dos textos como mucho. Y en tales páginas y en tal capítulo...”

(Tutor de Ciencias)



No hay que olvidar que debemos considerar que los elementos de ayuda para el aprendizaje, deben elaborarse según las especificaciones de la asignatura, el tipo de contenido y los objetivos y metas de aprendizaje, fundamentalmente.

“depende de la asignatura. Hay asignaturas, que se pueden prestar más a los objetivos con esquema. Otra asignatura se puede prestar a un poco más rollo”

(Tutor de Ciencias)

## **Bibliografía**

Obviamente, la bibliografía no deja de ser un elemento de ayuda al estudio, pero conviene tratarla aparte por su especificidad y por el volumen de discusión que generó en el discurso de tutores y alumnos. Se trata de un tema polémico en que se cruzan posturas contrapuestas: por un lado el deseo de unos materiales autosuficientes, que excluirían en principio el uso de bibliografía externa, y por otro el compromiso del estudio universitario con la exploración y creación de saber, más allá de estrechos marcos reproductores. El primer testimonio de un estudiante nos habla de esa tensión; el estudiante concede que, llegados a cierto punto, en el último curso de la carrera, el uso de bibliografía es ineludible, aunque bajo condiciones muy limitadas:

“bueno, hay otros momentos que, por ejemplo, en quinto o así hay alguna asignatura que te interesa muchísimo, posiblemente sí que te interese que te aporten más bibliografía. O tú quieres completarla con otros...”

(Estudiante de Letras)

En cualquier caso, se denuncia que las listas interminables de bibliografía no resultan pertinentes y se demanda una orientación respecto a qué documentos son de obligada consulta, cuáles son opcionales y cuáles simplemente pueden consultarse en caso de dudas concretas. Asimismo, cada referencia debería ir acompañada de algún comentario que determinara con qué contenido guarda relación.

“... la bibliografía debe estar comentada...”

(Estudiante de Letras)

“Pues, a mí, todavía me orientaría más si del libro completo, me dijeran qué parte o qué capítulos de ese libro, para ese tema concreto, me interesan...”

(Estudiante de Letras)

“Que especificase el tema exacto y para qué te sirve y la importancia que tiene dentro del examen”

(Estudiante de Ciencias)

“...es que la bibliografía se puede poner al final diciendo: Esta bibliografía, debe ser utilizada, o puede ser utilizada en el tema cinco, uno y cuatro...”

(Tutor de Ciencias)

“Es mejor que lo tenga justo debajo (al tema) y que le diga de la página catorce a la diecisiete ahí tienes un desarrollo complementario de lo que el texto básico...”

(Tutor de Ciencias)

Es esencial recordar que las guías didácticas para el aprendizaje a distancia deben promover la independencia intelectual de los alumnos, de manera que estos puedan localizar, recopilar, relacionar, analizar y comprender los contenidos de la asignatura. En este sentido, aunque las intervenciones inciden en un modelo muy guiado, jerárquico y cerrado, más bien habría que caminar hacia una formación que valorara el uso independiente y razonado de diferentes fuentes de información.

Un principio aquilatado en la experiencia pedagógica establece que un mismo contenido presentado de diferentes maneras o por distintos medios tiene mayor probabilidad de ser aprendido por cualquier sujeto. En este sentido, la Educación a Distancia, por su tradicional afinidad a las nuevas tecnologías, no debería desaprovechar la multiplicidad de medios didácticos a su disposición, que deberían aparecer en la guía, con comentarios sobre su utilidad.

“...referencia a otro tipo de material...material complementario.....por ejemplo, las cintas y los vídeos, no te viene como bibliografía...”

(Estudiante de Letras)

“...se podría consultar el programa de radio, la guía la puedes consultar en Internet, o una guía de audiovisuales.... materiales escritos, material audiovisual, sonoro o sea de todo tipo... cd’s ... la web”

(Estudiante de Ciencias)

“Hay que hacer referencia a otros recursos alternativos... CD, audio casetes...”

(Tutor de Letras)

## EL USO DE LAS METÁFORAS

Conviene analizar las metáforas que se asocian a las guías didácticas en la medida en que aquellas condensan las constelaciones de significados latentes que se atribuyen a los fenómenos sociales, más allá de las manifestaciones más explícitas y patentes, de las que nos hemos ocupado hasta el momento. En este análisis relacionaremos de nuevo las aportaciones de los participantes en nuestra investigación con parte del aparato teórico construido en torno a la Educación a Distancia.

Entre los investigadores en Educación a Distancia destaca la figura de Derek Rowntree, que aparte de sus reflexiones teórico-prácticas nos ofrece una rica perspectiva de cómo se ha evolucionado en Educación a Distancia desde posiciones más estrictamente conductistas hacia otras más abiertas a la visión constructivista de la educación (Rowntree, 1992:134; Lockwood, 1992:25-40). En efecto, las primeras formulaciones de Rowntree en los años 70 giran en torno al concepto de *tutoría impresa* ("tutorial-in-print"). La idea básica es que el material didáctico debe reproducir la función de un profesor que indicara al alumno qué debe hacer en cada momento, no tanto como un profesor dictando una clase magistral, sino más bien como un tutor individual que mediante las oportunas actividades (con gran énfasis en la formulación de preguntas) comprobara que se han entendido las ideas y las comentara, o pusiera los medios para que se las utilizara en la práctica. En definitiva, se trata de que la tutoría impresa permita el ejercicio de ciertas habilidades de estudio mediante las cuales el alumno puede elaborar su propia impresión sobre la materia y saber cómo integrar lo que acaba de aprender con lo ya conocido.

El propio Rowntree, ya en los años 90, reconoce que el modelo de tutoría impresa resulta más apropiado cuando se trata de dominar un área de conocimiento en la que puede predecirse el tipo de respuestas que han de emitirse (por ejemplo, cómo utilizar un procesador de textos o cómo formular en Química según una determinada nomenclatura). El problema reside en que una parte importante del conocimiento más relevante para el ser humano se caracteriza por estar poco claramente definida y, además, se considera que el aprendizaje autónomo es un objetivo educativo altamente deseable: es en este contexto en el que surge el concepto de *guía de acción reflexiva*. Este modelo asume que una parte importante del aprendizaje puede ocurrir fuera del propio material didáctico, en la medida en que se proporcione la oportunidad de participar en una serie de actividades cuyos resultados en términos de aprendizaje resultan muy difíciles -si no imposibles- de predecir en detalle. De hecho, las actividades de

una guía de acción reflexiva se limitan a ofrecer consejo sobre posibles líneas de acción en contextos reales y variados en los que se puede desarrollar o refinar alguna habilidad. La guía adopta, además, un cariz muy diferente respecto a las directrices tradicionales marcadas en la tutoría impresa, ya que anima al alumno a implicarse en pensar crítica y reflexivamente sobre su propia actividad de aprendizaje, estableciendo sus propios parámetros de estudio. Finalmente, estas guías suponen nuevas demandas organizativas por cuanto exigen mayor dedicación por parte de los alumnos, no sólo en tiempo consumido y en implicación en su realidad más próxima, sino que además la retroalimentación, que estaba tasada en las tutorías impresas, en este caso resulta imposible de predecir para todos los alumnos: cada uno deberá reunir y evaluar la retroalimentación por sí mismo (Lockwood, 1992:34).

Esta misma polarización entre *tutoría impresa* y *guía de acción reflexiva* la observamos en las intervenciones de alumnos y profesores-tutores. Resulta significativo en su discurso la repetición de la metáfora que emplea el propio Rowntree para describir su modelo de guía de acción reflexiva: las guías de viajes, con mapas, que ofrecen al lector opciones variadas, con recomendaciones para un recorrido que, en último término, queda en manos del viajero. En nuestro corpus de información surge la misma metáfora, como en este caso, en que un tutor expresa su insatisfacción con algunas de las guías actuales:

"Mañana, en una reunión de un congreso... un manual de estos [se refiere a las guías didácticas] llega a nuestras manos y evidentemente no perdemos ni un cuarto de hora con ello. Al alumno le estamos diciendo que con esa guía oriente su camino... pues, evidentemente, ¡o se compra un mapa de la Firestone, o abandona la carrera!".

(Tutor de Ciencias)

Incluso se vislumbra la posibilidad de ofrecer alternativas en el estudio:

"Dos itinerarios distintos: itinerario sintético e itinerario expandido [...] Es decir, al alumno decirle: Mira, con estos tres, cuatro, cinco referentes tú vas a tener una idea global, mínima, y todo lo que tú luego profundices con estos otros, mejor"

(Tutor de Letras)

No obstante, no todos comparten la misma concepción sobre las guías didácticas y se mantiene con fuerza el modelo conductista, de carácter básicamente reproductor. Una de las intervenciones coincide incluso en la metáfora propuesta por Rowntree respecto al modelo conductista, la guía como tutoría impresa:

"Para mí, la guía ha de cumplir el papel fundamentalmente del tutor. La guía didáctica ha de tener todas las orientaciones para aquel alumno difuso [...] Una guía didáctica tiene que empezar en el orden establecido por el departamento correspondiente o responsable de la asignatura"

(Tutor de Letras)

"[La guía] es el elemento orientativo a la senda que uno debe seguir"

(Tutor de Ciencias)

"Indiquémoles [a los estudiantes] cuáles son los contenidos básicos, el camino a seguir, por muy detallista o a veces utópico que pueda parecer, pero esa es la verdadera guía didáctica."

(Tutor de Letras)

Una metáfora similar sería la del "manual del usuario", con una minuciosa descripción de los pasos que deben seguirse para conseguir el éxito, ya sea programar un vídeo o estudiar una asignatura:

"¿Qué es lo que entendéis vosotros que debería de ser una guía didáctica?"

-Pues el manual de usuario de la asignatura...

-Claro. Entonces, hay guías que sí te orientan, por ejemplo, diciéndote qué páginas tienes que estudiar del libro. Eso es una orientación. Otros te dan una orientación del programa. En el programa te ponen unos epígrafes y ahí te ponen, no sé... Una guía didáctica tiene que ayudar a estudiar la asignatura"

(Estudiantes de Letras)

En cualquier caso, parece abrirse camino un modelo nuevo que reclama un papel más activo por parte de los estudiantes, que deberían entrar en un proceso de comunica-

ción bidireccional con sus profesores utilizando, entre otros medios, las guías didácticas. La reproducción de unos contenidos fijados en unos textos dejaría de ocupar un lugar privilegiado para ceder el paso a un análisis crítico de los contenidos y procedimientos de aprendizaje que desembocara en la construcción y reconstrucción de significados a partir del acervo de conocimientos previos. En este sentido, el modelo "recetario de cocina", que establece un orden estricto en la preparación de un plato, parece inadecuado a más de uno:

"Hombre, la guía no tiene que terminar en un recetario de cocina [...] Tú lo que quieres es buscar un esquema de enseñanza programada con una guía. Parece ser que estás buscando eso. Es decir, de aquí pásate al punto éste y de aquí vete al otro. Eso, yo creo que aterrizar ahí sería una locura."

(Tutor de Letras)

"Me preocuparía que el alumno de la UNED saliese habiendo manejado sólo manuales de la UNED... sin saber manejar bibliografía... Creo que es una parte muy importante de la formación de nosotros"

(Tutor de Ciencias)

## CONCLUSIONES PREVIAS

"Por una parte, existe la posibilidad de que la Educación Abierta y a Distancia quede como rehén de los tecnólogos educativos con sus orientaciones conductistas y se convierta en formas de producción en masa de enseñanza programada en que los estudiantes permanezcan alienados de sus profesores y compañeros; por otra parte, existe la posibilidad de que los educadores usen la tecnología para crear sistemas de enseñanza y aprendizaje que sustenten el diálogo entre profesores y alumnos distantes en el espacio y en el tiempo" (Evans y Nation, 1993:196)

La guía didáctica tiene una función estratégica donde se condensa la relación entre los distintos elementos del proceso de aprendizaje: tutores, profesores, otros materiales, consultas, otras asignaturas, evaluación, etc.

En la comunicación UNED – Alumno la función metalingüística apenas se cumple y sin embargo, es demandada por el alumno y concretada en las guías didácticas. El alum-

no quiere saber en qué contexto práctico se mueve en cada momento y la guía didáctica puede ser un componente notable para cubrir este aspecto.

El panorama que ofrecen los grupos de discusión permite hablar de un empobrecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como puede observarse en cuatro aspectos básicos: los canales de comunicación, la base reproductora del currículum, la jerarquización de los participantes y la fragmentación de las relaciones. Los cuatro elementos se hallan profundamente imbricados entre sí en torno a los procedimientos comunicativos propios de la Educación a Distancia, al menos en su versión más tradicional.

Respecto a los canales de comunicación, cifrados en los materiales, las guías y los distintos apoyos tutoriales, ha quedado patente la insatisfacción de sus destinatarios respecto a la calidad (no tanto la cantidad) de la información que circula por ellos, lo que aboca a los estudiantes a explorar alternativas más fiables, sobre todo en torno a las pruebas presenciales. Esta búsqueda se ve reforzada ante el carácter eminentemente reproductor de las demandas didácticas; en efecto, aunque desde la institución nominalmente se declaren objetivos de alto nivel cognitivo con solución de problemas y aportaciones creativas, la percepción de los alumnos, aquilatada cohorte tras cohorte, es que en las pruebas presenciales -que, por otra parte, se constituyen en los instrumentos únicos de evaluación, y por tanto limitados en la información que pueden aportar- se pide la repetición de los contenidos propuestos en los materiales didácticos. En este punto enlazamos con la jerarquización de las relaciones didácticas, que supone la asunción de un papel pasivo por parte del estudiante como receptor de un conocimiento indiscutible, emanado desde instancias superiores y ajenas al propio alumno, con la implícita negación de los conocimientos de éste. Por último, la fragmentación de las relaciones, en especial entre estudiantes, dificulta el establecimiento de redes de apoyo para las tareas de aprendizaje.

Si exceptuamos el primer elemento -las carencias en los canales de comunicación-, los otros tres son plenamente coherentes con el paradigma industrial y tecnocrático que ha imperado hasta hace poco en la Educación a Distancia. La pregunta que se plantea es: ¿en qué medida esta aproximación responde realmente a las necesidades de una sociedad postmoderna? Incluso pioneros del modelo industrialista, como Peters (1993) en sus últimas formulaciones, hacen un ejercicio de prospectiva social y educativa en el que se prevé que en un futuro próximo dominen valores como los de relaciones menos jerarquizadas, autonomía en la toma de decisiones, flexibilidad en el



pensamiento y en las formas de actuación, dominio de procedimientos más que de contenidos que cambian rápidamente... En fin, un panorama de valores que contrastan con la práctica actual no sólo en la UNED, sino posiblemente en gran parte de los sistemas educativos de todo el mundo.

No obstante, las instituciones de educación a distancia podrían sacar ventaja de algunas características que les son inherentes y que las colocan en línea con los desarrollos previsibles en nuestras sociedades. En primer lugar, ante situaciones sociales y laborales más flexibles, se prevé una demanda de formación relativamente desligada de ataduras espacio-temporales, un terreno en el que al menos nominalmente las instituciones de educación a distancia siempre habían reclamado su idoneidad. Del mismo modo, estas instituciones, que surgieron a raíz de la expansión de la demanda educativa, es natural que sigan cumpliendo esta función ante necesidades educativas que, lejos de disminuir, parecen expandirse, ya sea cuantitativamente en países en desarrollo o cualitativamente en el primer mundo.

Por otra parte, conviene recordar la afinidad de la educación a distancia con los recursos tecnológicos punta de cada momento: un correo mecanizado y ágil desde mediados del siglo XIX; la radio y la televisión en el s. XX. Ahora sería el momento de aprovechar esa inercia para explotar las posibilidades que abren las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Naturalmente, se trataría no de reproducir esquemas antiguos y, como se ha comentado, limitados en sus posibilidades educativas (léase conductistas, o exclusivamente conductistas) en herramientas nuevas, sino más bien de explorar las potencialidades de las tecnologías telemáticas para construir modelos educativos que primen a través de herramientas como foros, "chats" o videocomunicaciones, el desarrollo de comunidades de conocimiento y aprendizaje, en línea con las propuestas socio-críticas y con sólidos fundamentos didácticos constructivistas. En cualquier caso, como advierte Neil Postman en *El fin de la educación* (1999:52) respecto a la tecnología, conviene estar alerta ante las promesas de lo que podría no ser más que "un falso dios" con "ases ocultos en la manga" en términos de aceptación acrítica de los medios y sus mensajes, limitaciones en la socialización e incremento en las desigualdades de acceso al conocimiento. Se impone, por tanto, un uso de la tecnología bien atento a las necesidades educativas de los alumnos y de la sociedad. Como se ha advertido en múltiples ocasiones: que los medios no se conviertan en un fin en sí mismos, sino que estén al servicio de fines bien meditados.

## **RECOMENDACIONES**

En el contexto de una apertura y "limpieza" de los canales de comunicación entre los distintos protagonistas de la Educación a Distancia, las guías didácticas deberían cumplir un papel básico, que a la luz de la revisión teórica y empírica de la presente investigación se traduciría en los siguientes aspectos:

- Extender el uso de guías didácticas al mayor número posible de asignaturas, ya que existe una demanda poco satisfecha en la actualidad.
- Prestar atención prioritaria a los primeros cursos y al curso de acceso, donde más se sufren las carencias comunicativas.
- Integrar las guías didácticas dentro de un marco general institucional, coherente, que incluya aspectos tales como organización, planificación, metodología, sistema de evaluación, etc.
- Cubrir las expectativas señaladas en el presente informe. Por lo tanto, las guías didácticas deberían contextualizar las materias, explicitar los prerrequisitos para poder seguir con éxito el curso, ofrecer valoraciones, facilitar el acceso a los contenidos, ser motivantes, servir de actualización de los materiales básicos, ser concisas, presentar un panorama congruente de demandas al alumno, atender las características del alumno al que van dirigidas...
- Incluir en las guías didácticas una serie de apartados fundamentales: Introducción; Objetivos generales; Orientaciones para el estudio; Distribución de los contenidos en bloques temáticos: Presentación general del bloque temático, Objetivos específicos; Ejercicios y / o prácticas; Soluciones; Bibliografía (básica y complementaria) comentada; Evaluación; Vinculación de los contenidos con otros recursos de aprendizaje: radio, TV, multimedia,...
- Capacitar al mayor número posible de diseñadores de materiales para elaborar guías didácticas de mayor calidad, atendiendo a las innovaciones didácticas y tecnológicas que vayan incorporándose en el contexto de la Educación a Distancia.
- Generar una dinámica de reflexión conjunta entre los diferentes protagonistas del sistema de Educación a Distancia (profesores, tutores, alumnos y especialistas en el área) para el diseño y actualización permanente de materiales didácticos de calidad.
- Fomentar formas de aprendizaje que superen los modelos meramente reproductores y avanzar hacia propuestas didácticas que permitan a los alumnos practicar habilidades de alto nivel cognitivo en contextos comunicativos enriquecidos, interactivos y menos jerarquizados que los actuales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLEJO, J. ET AL. , en prensa, *Los alumnos de la UNED: 1997-1998*, Madrid: UNED.

DELGADO, J.M. Y GUTIÉRREZ, J. ,1994, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, , Madrid: Síntesis

EVANS, T. & NATION, D., 1989, *Critical Reflections on Distance Education*, Londres: The Falmer Press.

EVANS, T. Y NATION, D., 1993, *Reforming Open and Distance Education*, Londres: Kogan Page

GARRISON, D. R. & SHALE, D. (Eds), 1990, *Education at a distance: from issues to practice*, Malabar, Florida: R.E. Krieger.

KEEGAN, D., 1996, *Foundations of Distance Education*, Londres: Routledge.

LOCKWOOD, F., 1992, *Activities in Self-Instructional Texts*, Londres: Kogan Page.

MARSHALL, L. E. et al., 1998, *A guide to learning independently*, Buckingham: Open University Press.

MOORE, M.G. & KEARSLEY, G., 1996, *Distance Education: A Systems View*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

PÉREZ JUSTE, R. et al., 1999, *¿Qué piensan los alumnos de la UNED sobre su propia Universidad?*, Madrid: UNED.

PETERS, O., 1993, Distance education in a postindustrial society, en Keegan, D., *Theoretical Principles of Distance Education*, Londres: Routledge

POSTMAN, N., 1999, *El fin de la educación*, Barcelona: Eumo-Octaedro

RACE, P., 1994, *The Open Learning Handbook*, Londres: Kogan Page

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. et al., 1999, *Métodos de investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.

ROWNTREE, D., 1992, *Exploring Open and Distance Learning*, Londres: Kogan Page.

## APÉNDICES

### 1. Percepción sobre la UNED

Ventajas	Desventajas
<p><b>Tutores</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Flexibilidad</li><li>Autonomía</li></ul> <p><b>Alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Equidad de trato a alumnos: examen Moderna técnicamente</li><li>Movilidad</li><li>Libertad</li><li>Facilidad de acceso a la bibliografía</li><li>Flexibilidad</li><li>Autonomía</li></ul>	<p><b>Tutores</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Ayudas escasas</li><li>Soledad</li><li>Distancia</li><li>Desamparo</li><li>Falta de comunicación entre los canales (profesores, tutores y alumnos)</li><li>Descoordinación profesores y tutor</li></ul> <p><b>Alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Clases masificadas</li><li>Lejanía centros asociados</li><li>Profesor no se dedica sólo a la UNED</li><li>Profesores no enseñan, investigan</li><li>Distancia de profesores (exámenes, resolución de dudas)</li><li>Ayudas escasas</li><li>Soledad</li><li>Distancia</li><li>Falta de comunicación entre los canales (profesores, tutores y alumnos)</li><li>Descoordinación profesores y tutores</li><li>Tutorías mal planificadas</li><li>Desinterés de profesores</li><li>Escasez de convocatorias</li><li>Los tutores no corrigen exámenes</li><li>Dificultad de acceso a fuentes de información de los de fuera de Madrid</li></ul>

## 2. Valoración del material didáctico de la UNED

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p><u>Forma</u></p> <p>Equidad de los recursos Buena redacción Flexible</p> <p><u>Contenido</u></p> <p>Claridad Asignaturas con buenos materiales Autosuficiente Lenguaje asequible Lenguaje no ambiguo Ameno Atractivo Asequible Comprensible</p>	<p><u>Forma</u></p> <p>Voluminoso Temarios amplios Caro</p> <p><u>Contenido</u></p> <p>No revisado Obsoleto No contextualizado Con faltas de ortografía Con erratas No ajustado a Educación a Distancia No prepara para el examen Con pocas ayudas No orienta hacia lo más importante Sin bibliografía complementaria Bibliografía no actualizada Farragoso No adecuado a evaluación Poco práctico Referencia excesiva a otros materiales Terminología inadecuada Anacrónico Mercantilismo</p>

### 3. Expectativas de una Guía Didáctica

Debería ser	No debería ser
<p><b>Forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Pequeña (nº hojas)</li><li>Ligera</li><li>Cómoda</li><li>Manejable</li><li>Buena estructura</li><li>Formato sencillo</li><li>Uniforme (no se noten varios autores)</li><li>Buena organización</li></ul> <p><b>Contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Muy práctica</li><li>Breve</li><li>Concisa</li><li>Específica</li><li>Actualizada</li><li>Adaptada a los alumnos</li><li>Orientadora</li><li>Sencilla</li><li>Autosuficiente</li><li>Clara</li><li>Acorde con realidad</li><li>Congruente con texto</li><li>Interesante</li><li>Apasionante</li><li>Advierte de posibles errores</li><li>Transparente</li><li>Directa</li><li>Selectiva</li></ul>	<p><b>Forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Tocho</li></ul> <p><b>Contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Mucho texto</li><li>Sin ejercicios explicativos</li><li>Con información de Perogrullo</li><li>Solapada con otros materiales</li><li>Extensa</li></ul>



#### 4. Estructura de la guía didáctica

<b>ALUMNOS LETRAS</b>	<b>ALUMNOS CIENCIAS</b>	<b>TUTORES LETRAS</b>	<b>TUTORES CIENCIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introducción               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presentación del profesor</li> </ul> </li> <li>▪ Estructura de la asignatura               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Temporalización</li> <li>○ Contextualización</li> </ul> </li> <li>▪ Currículo formativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentación enmarcación               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Currículum del profesorado</li> </ul> </li> <li>▪ Objetivos</li> <li>▪ Distribución temporal del programa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientaciones sobre la asignatura               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tiempo</li> </ul> </li> <li>• Calendarización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de estudiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formas de preparar la asignatura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa ampliado- Temas-contenidos</li> <li>• Esquema de relación de contenidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas</li> <li>• Relación de temas</li> <li>• Ejercicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contenidos-temario               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Teóricos</li> <li>○ Prácticos</li> <li>○ Jerarquía de núcleo de contenido</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pre-requisitos</li> <li>▪ Temas- programa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objetivos</li> <li>○ Contenidos de mayor trascendencia</li> <li>○ Prácticas</li> <li>○ Problemas</li> <li>○ ejercicios</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos de ayuda               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ glosario, cuadros, resúmenes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos de ayuda               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Glosario, mapas conceptuales</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de evaluar</li> <li>• Exámenes: modelos de exámenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exámenes: modelos de exámenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criterios de evaluación</li> <li>▪ Autoevaluación</li> <li>▪ Modelos de examen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otros materiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otros materiales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Internet</li> <li>○ vídeo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos alternativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otros materiales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliografía (comentada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliografía (comentada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bibliografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bibliografía (comentada)</li> </ul>