

Publicado en texto impreso, en:

García Aretio, L. (1997). *Una propuesta de estructura de Unidad Didáctica y de Guía Didáctica*. Publicado en García Aretio, L. (Ed.). *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, 165-191.

UNA PROPUESTA DE ESTRUCTURA DE UNIDAD DIDÁCTICA Y DE GUÍA DIDÁCTICA¹

Lorenzo García Aretio
Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia
Decano Facultad de Educación
UNED

"La palabra impresa sigue siendo el más accesible y fácil medio de comunicación. No necesita un generador de potencia, puede ser fácilmente transportado, puede ser utilizado en una variedad de circunstancias y, lo que es de especial importancia, la mayoría de los adultos saben cómo utilizarlo. Los textos escritos por los miembros del equipo docente son, en consecuencia, el componente central de los cursos (en la Open University), y se espera de ellos que ocupen el 60% de la dedicación de los estudiantes" (Smith, 1988: 239)

La mayoría de los cursos que se ofrecen a través de la modalidad a distancia continúan teniendo como soporte básico de transmisión de la información el material impreso autoinstructivo. Según revelan diversas investigaciones, este material consumía en la pasada década de los 80, al menos las tres cuartas partes del tiempo total de trabajo del alumno. (García Aretio, 1993).

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES IMPRESOS PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Un material impreso, dirigido a alumnos maduros, automotivados y orientados al éxito debe contemplar las funciones que compendia el profesor convencional,

¹ Extraemos los aspectos fundamentales de este trabajo de nuestro libro: García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.

tales como: motivar, transmitir eficazmente la información, aclarar dudas, mantener diálogo permanente con el alumno, orientarle, establecer las recomendaciones oportunas para conducir el trabajo, controlar y evaluar los aprendizajes.

Sucede, sin embargo, que en la enseñanza presencial el profesor puede reajustar con inmediatez su estrategia didáctica en función del grado de comprensión de los mensajes educativos que manifiesten los alumnos, particularidad que no se da en la formación a distancia. En ésta, la interacción profesor-alumno queda más diferida en el espacio y, normalmente, en el tiempo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser precedido de un **cuidadoso diseño** y de una **elaboración de base tecnológica** que prevea las dificultades y disfunciones que provocará esta circunstancia. En esta planificación detallada habrá que considerar una serie de características que deberán manifestar estos materiales (Båått, 1983; García Aretio, 1994):

* **Adecuación:** Materiales adaptados al contexto y apropiados al nivel e índole del curso en cuestión (campo del saber o destreza a la que atiende) y a las previsibles características del grupo destinatario. En cada caso, cuidando la calidad científica que corresponda.

* **Integralidad.** Que establezcan las recomendaciones oportunas para conducir y orientar **todo** el trabajo del estudiante. Se tratará de materiales que desarrollan íntegramente todos los contenidos exigidos para el logro de los conocimientos, capacidades o actitudes pretendidos, o materiales que dirijan y orienten con claridad hacia la utilización de otros complementarios o a partes de éstos.

* **Integración.** La enseñanza a distancia como sistema multimedia exige que todos los materiales utilizados para la consecución por parte del alumno de determinados aprendizajes, estén imbricados, integrados, formando unidad. Los diferentes materiales no pueden formar unidades estancas y agregadas sin más.

* **Apertura y flexibilidad.** Materiales no cerrados que inviten a la crítica, a la reflexión, a la complementación de lo estudiado, sugieran problemas y cuestionen a través de interrogantes que obliguen al análisis y a la elaboración de respuestas. Adaptados a los diferentes contextos, ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje.

* **Eficacia.** Que faciliten el logro de los aprendizajes previstos, a través del estudio independiente del alumno. Materiales que motiven el autoaprendizaje, transmitan eficazmente la información, aclaren las dudas que previsiblemente puedan obstaculizar el progreso en el aprendizaje y propicien la autoevaluación del estudiante que le permita comprobar los progresos realizados y la consecución de los objetivos propuestos.

* **Transferibilidad y aplicabilidad.** Materiales que propicien la transferencia positiva de lo aprendido de forma retroactiva y proactiva, vertical y horizontal, a través de la presentación de situaciones paralelas, ejemplos, contraejemplos, etc. Materiales que faciliten la utilidad y posibiliten la aplicabilidad de lo aprendido, a través de actividades y ejercicios. En fin, materiales favorecedores de aprendizajes significativos, funcionales y activos.

* **Interactividad.** Que mantengan un diálogo simulado y permanente con el alumno -conversación didáctica guiada-, que invite al intercambio de opiniones. Materiales no meramente expositivos que exijan la participación activa del alumno a través de la utilización de un estilo personal. Que faciliten la realimentación constante, ofreciendo soluciones a los problemas y ejercicios, facilitando repases, resúmenes, etc.

* **Eficiencia.** Que la inversión en ellos realizada sea rentable en tiempo y dinero. Al elaborar los materiales habrá de considerarse si el logro de unos objetivos de aprendizaje de calidad en menos tiempo para el alumno, justifica las inversiones realizadas para su elaboración.

2. MATERIAL ESPECÍFICO. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Existen básicamente tres tipos de materiales impresos para el estudio que vienen siendo los más habituales en instituciones de enseñanza a distancia: las unidades o textos de estudio, las guías didácticas y los cuadernos de evaluación a distancia. También suelen emplearse guías de carrera, addendas, folletos informativos, etc. Nosotros vamos a centrar la atención sólo en dos de ellos: las unidades didácticas y las guías didácticas. Nos referiremos a las unidades didácticas como material integral en el que el alumno dispone de los contenidos y orientaciones necesarias para superar la materia sin mayores problemas. Posteriormente aludiremos a la guía didáctica como unidad de apoyo cuando no se ha elaborado un material específico para la materia y se echa mano de textos comerciales.

Comenzaremos con las Unidades Didácticas. Un curso o asignatura para el estudio a distancia puede estar formado por uno o más módulos de aprendizaje. También, un curso/materia e incluso un módulo, pueden estructurarse en **bloques temáticos** y, finalmente, un curso puede estar dividido en unidades de aprendizaje o trabajo, unidades didácticas o temas, que tendrán un sentido propio, unitario y completo y que deben producir en el alumno -una vez estudiada la unidad- la sensación de satisfacción por el aprendizaje logrado.

Más que la naturaleza, estructura y secuencia de los contenidos de aprendizaje, **lo que se echa de menos en los cursos a distancia es la estructura y estilo didácticos de ese material.** Ese aspecto es el que va a centrar esta parte del trabajo, en la que nos referiremos a un material impreso de carácter **integral** para el logro de los objetivos propuestos.

Tomaremos, por tanto, como unidad básica de estudio a la **Unidad Didáctica**, que la entendemos como: *Un conjunto integrado, organizado y secuencial de los elementos básicos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, relaciones con otros conocimientos, objetivos, contenidos, método y estrategias, actividades y evaluación) con sentido propio, unitario y completo que permite a los estudiantes, tras su estudio, apreciar el resultado de su trabajo.*

Estas Unidades Didácticas o de estudio pueden relacionarse con la temporalización de la propia materia, haciéndolas coincidir, en cuanto a su extensión y/o dificultad, con unidades temporales tales como la semana, la quincena, el mes, trimestre, etc. Pues bien, cuidando especialmente la **coherencia entre cada uno de los elementos de la Unidad**, como diseño o estructura general, secuencia, directrices propias de cada componente del proceso enseñanza-aprendizaje y matizando siempre esta propuesta en función de la índole de la disciplina, destreza profesional o campo del saber que ocupe a la materia que, en cada caso, poseerá su propia estructura interna de contenidos, ofrecemos nuestra aportación que es una de las diversas maneras en que pueda darse estructura a una unidad, tema o lección en un material impreso destinado al aprendizaje abierto a distancia.

Toda materia debería iniciarse con una **introducción general**, en la que de manera apropiada: se justifique su utilidad, oportunidad e interés; se señalen los conocimientos y destrezas que los alumnos lograrán con su superación -metas, finalidades u objetivos generales-; se destaque lo más relevante de sus contenidos. Esta introducción, a veces, forma parte de la que algunos autores denominan *Unidad de presentación* de un curso.

Puestos ya a redactar una unidad didáctica o tema, lo primero que habrá de cuidarse es la **elección del título**, aspecto al que no suele darse importancia. Un título que invite a leer, que incite la curiosidad del estudiante es la primera llamada a la motivación. Una vez seleccionado el título, estos serían los apartados de la estructura que proponemos:

2.1. Introducción y orientaciones para el estudio

Apartado importante por cuanto de motivador y esclarecedor tiene. Si el "anuncio" del provecho que va a obtener el alumno al aprender lo que viene a continuación es acertado y estimulante, se habrá conseguido un buen porcentaje del objetivo pretendido. Especialmente esta introducción ha de ser clara y concisa, considerando estas cuestiones:

2.1.1. *Utilidad de la Unidad*

Resaltar el provecho e importancia de la Unidad en el conjunto de la materia y su relación con el mundo real, el trabajo futuro o su organización. El alumno debe

quedar convencido de que el contenido de la Unidad hará su actividad o estudio presentes o futuros más fácil e interesante, de mayor calidad y más eficaz. También su vida personal se verá enriquecida, lo que reportará índices positivos de satisfacción. Si son conscientes de estos beneficios que les reportará la formación, la motivación estará asegurada y consecuentemente el logro de los aprendizajes.

2.1.2. Credibilidad de la información.

Resulta provechoso hacer creíble, sumamente contrastada y de actualidad la información que se va a facilitar, estableciendo las credenciales del autor o citando investigaciones, trabajos o publicaciones realizados en esta línea. Los estudiantes al enfrentarse con los materiales descubren que éstos ofrecen una información definitiva, autorizada y superior a la que ellos ya poseen, aunque los conceptos y terminología utilizados les sean familiares.

2.1.3. Detalles.

Detalles que convengan para la mejor comprensión de la Unidad o para suscitar controversias de poca profundidad que provoquen en los alumnos la curiosidad, el asombro, la discrepancia, etc.

2.1.4. Concatenación de la Unidad con otras Unidades de la materia y con otros aprendizajes anteriores.

Se trata de señalar los aspectos didácticos que interrelacionen los contenidos con otras Unidades del programa. Explicar la relación o enlace de esta Unidad con aquellos conocimientos que previsiblemente los alumnos ya tienen, como garantía de un aprendizaje significativo en la línea de Ausubel. Se trata de facilitar organizadores que hagan el papel de puente entre la información ya poseída y la que se prepara en la Unidad que se trata de abordar, porque esos enlaces la mente los intenta buscar de todas formas y bueno será facilitárselos para ahorrar energía cognitiva.

Estas conexiones entre lo ya conocido y lo nuevo podrían lograrse mediante preguntas introductorias, que hagan mención a cuestiones de la vida diaria, de la naturaleza, de los medios de comunicación; refiriéndonos a los previsibles intereses y experiencias del grupo destinatario, a refranes, proverbios y dichos, etc. También se pueden enumerar una serie de principios fundamentales a los que habrá de someterse el material nuevo que se va a ofrecer, o señalar las semejanzas y diferencias entre lo que se supone que ya saben los alumnos y lo que se pretende que aprendan.

El problema radica en que, al tratarse de alumnos a distancia, no disponemos de información sobre cuáles sean los dominios cognoscitivos de éstos, referidos al contenido de la Unidad en cuestión. Ello puede paliarse especificando con claridad qué contenidos sirven de base para el desarrollo del tema. De esta manera, los alumnos que conozcan esos contenidos o habilidades están en condiciones de acometer el estudio de la Unidad, los que no posean esas destrezas deberán repasar los conocimientos exigidos.

Para ayudar a los estudiantes a conocer cuál es su situación respecto al material de estudio que se les presenta, podría sugerirse el plantearles algunas preguntas o **test de diagnosis**, dando instrucciones pertinentes según el número o tipo de cuestiones respondidas correcta o incorrectamente. El tutor podría tener aquí un importante papel orientador. En el caso de que la Unidad de estudio actual esté plenamente relacionada con la precedente o sus contenidos mantengan pleno grado de subordinación con ella, será conveniente recomendar al alumno que no inicie su estudio mientras no supere limpiamente los ejercicios de autocomprobación de la anterior.

2.1.5. Ayudas externas.

Apuntar los **apoyos externos** que se precisarán para el estudio de la Unidad (lecturas, mapas, diagramas, audiovisuales, informáticos, visitas, etc.)

2.1.6. Estructura de los contenidos.

Explicar brevemente el **diseño** y estructura que van a seguir los contenidos de estudio.

2.2. Objetivos

Los objetivos son la previsión inicial, las propuestas o metas valiosas que entendemos deseables para que alcancen los alumnos. Éstos estudiarán más motivados si conocen desde el principio lo que van a aprender y los conocimientos y destrezas que alcanzarán una vez asimilada la Unidad.

Conociendo los objetivos, los alumnos centrarán su atención en el logro de los mismos, considerando secundaria la información complementaria que no se dirija a la consecución esencial de éstos. Una acertada formulación de objetivos incrementa el aprendizaje de toda aquella información relacionada con su logro. También para el propio profesor suponen una guía de cómo ha de orientar el desarrollo de los contenidos y actividades evitando desviaciones respecto a las líneas pretendidas. Por fin, los objetivos marcan el criterio de referencia para la evaluación de los aprendizajes.

Es muy importante que se formulen objetivos que contemplen ámbitos, destrezas y habilidades mentales diferentes, ya que no es lo mismo reconocer el tema de estudio, que comprenderlo, que explicarlo, aplicarlo, probarlo, etc. Por ello convendrá, por ejemplo siguiendo a Bloom, redactar, en función de las características del curso, objetivos de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, y evaluación. O, más sencillamente, objetivos de conocimientos, de competencias y de actitudes.

2.3. Esquema

Proponemos que en este apartado se recojan los contenidos e *ideas clave* de la Unidad que evitarán que el alumno se "pierda" entre la posterior abundante información que se le va a facilitar. Este esquema posibilitará una visión estructurada, jerarquizada y secuencializada de conjunto, sucinta y precisa de toda la Unidad, antes de entrar en el detalle de cada apartado, concentrando el interés de los estudiantes sobre lo que interesa, lo nuclear, y desechando lo no pertinente, porque se tiende a recordar el núcleo de una información más que su contenido literal, la información fundamental más que la irrelevante (Mayer, 1982: 275). Toda la organización de la Unidad debe quedar reflejada en el esquema de manera que la posterior información la irá encajando el estudiante en los apartados y subapartados correspondientes de la secuencia. El esquema es un medio de visualización de los conceptos y relaciones entre ellos (Novak y Gowin, 1988).

Puede presentarse en forma de mera secuencia de contenidos mediante la enumeración sucinta de los fundamentales conceptos, principios o procesos. También, y mejor, considerando la relación lógica entre los conceptos o la interdependencia de los diversos contenidos, por ejemplo: mediante cuadros sinópticos; sistema de numeración o división decimal; diagrama de flujo; mapa conceptual; red lógica o jerárquica; organizador previo... Ausubel (1978: 252) se refiere al **organizador previo** como: *Material introductorio de ideas organizadas con un nivel de abstracción y generalidad superior al texto al que hace referencia y que servirán al estudiante de marco de referencia del mismo y de punto de conexión con otros conocimientos ya adquiridos.*

2.4. Exposición

Este es el grueso de la Unidad. Se trata del desarrollo amplio de la Unidad con un carácter teórico-práctico. Ciertamente será en todas las partes en las que hemos concebido la estructura de la Unidad en las que deberán considerarse las indicaciones que vamos a ofrecer, pero de manera muy especial en la elaboración de esta parte sustancial.

Los redactores de este material didáctico habrán de esforzarse por escribir un texto que dé respuesta a los objetivos del curso y pueda ser leído sin graves

complicaciones, comprendido y memorizado, es decir, que tenga un alto nivel de *lecturabilidad*. Pues bien, con el fin de elevar ese grado de lecturabilidad, se hacen las siguientes sugerencias:

2.4.1. Lenguaje

Considerando que el material a distancia debe hacer las funciones del libro convencional, más las del profesor que explica, aclara, motiva, etc., su estudio se debe seguir con cierta facilidad de manera que pueda ser comprendido sin problemas. Ha de reducirse en lo posible la capacidad cognitiva requerida al estudiante para procesar el texto.

Un *vocabulario familiar*, adecuado, de palabras y frases breves, directo, fluido, alejado de extranjerismos y de palabras incomprensibles, apropiado al nivel cultural, a los conocimientos poseídos y a los hábitos de lectura del previsible destinatario, permite leer más rápido, comprender y recordar mayor información. No debe olvidarse, de todas formas, que el lenguaje ha de ser preciso y exacto huyendo de vocablos inútiles que nada añaden al concepto que se desea transmitir

Se debe dar preferencia a: las palabras cortas, concretas, llenas de sentido, familiares, utilizadas en su sentido habitual, indicadoras de acción, con significado constante -no polisémicas- y frases cortas, bien estructuradas y conectadas entre sí, portadoras de verbos de acción en voz activa y preferentemente en presente (Landry, 1985; Davis, 1990). Un concepto o término desconocido o malinterpretado puede hacer peligrar todos los subsiguientes aprendizajes.

Normalmente existen apartados del texto en los que se requiere, ampliar el léxico, introducir vocabulario o conceptos más novedosos o menos familiares a los estudiantes, propios de la jerga científica o técnica de la materia en cuestión. Cuando sea preciso incluir nuevos términos previsiblemente poco conocidos por los destinatarios y cuya comprensión sea objetivo de aprendizaje -por ejemplo el vocabulario técnico-, hágase siempre de manera progresiva mediante sinónimos, antónimos, ejemplos o ejercicios prácticos y aportando la pertinente definición de los mismos en su primera aparición.

En sucesivos usos de ese nuevo término, se identificará mediante un signo que remitirá al glosario donde aparecerá una completa definición del mismo. No debe dudarse en definir nuevos términos que, aunque familiares para los autores del texto y para determinados estudiantes, no lo serán para otros.

No debemos olvidar recomendaciones elementales que si no se atienden pueden desvirtuar el esfuerzo de elaborar un buen material, reduciendo la comprensión del texto. Nos referimos a la exigencia de cuidar la correspondencia entre los accidentes gramaticales y partes de la oración (género, número, sujeto, verbo - tiempo y persona-, adjetivo, artículo, pronombre...).

2.4.2. Estructura interna del texto

La estructura o disposición de las ideas, orden en que son presentadas y relaciones entre ellas, habrá de mostrarse con una conveniente división y subdivisión de cada Unidad en cuantos apartados, porciones o ideas fundamentales sean necesarios, debido a que los alumnos no suelen asimilar de una sola vez grandes cantidades de información. La estructura lógica, ordenada, con alto grado de continuidad y consistencia facilita un aprendizaje eficaz.

Una estructura del texto perfectamente organizada, ayudará al estudiante a recordar con facilidad aquello que forma parte de la pretensión primera de los autores del material. La dificultad surge ante un conglomerado de oraciones que, aunque sintácticamente correctas y secuenciadas, se alejan de la consideración del texto como unidad lingüística. Unidad lingüística que se puede lograr con una estructura lineal o en forma de red en la que los nuevos conceptos se engarzan en la estructura de los conocimientos ya adquiridos.

La construcción de los aprendizajes generalmente se produce partiendo de los bloques de información que ya se poseen (principios, hechos, ideas, procedimientos, normas, etc.) y que actúan como cimientos de la obra. Es importante ayudar al alumno a descubrir sobre qué conocimientos anteriores se va a construir el nuevo. Si faltan esos apoyos los aprendizajes son más complicados porque lo mínimamente complejo habrá de apoyarse en lo más simple que, obviamente, habría de aprenderse antes.

Ha de facilitarse al estudiante la identificación de las más importantes proposiciones, así como de las secundarias con ellas relacionadas. Estas ideas fundamentales deben ser también destacadas en otras partes del material: en la introducción, a través de la formulación de los objetivos, en los esquemas, en los resúmenes, y en los glosarios. Por tanto, siempre que sea posible deberá evitarse al estudiante el esfuerzo cognitivo de tener que inferir la idea principal porque no está presente en el texto. Esta idea debe estar explícita y claramente identificable.

Los principios fundamentales del contenido que se desarrolla deben ser destacados claramente por encima de otros detalles secundarios o particulares. Estos detalles secundarios, no esenciales aunque interesantes, pueden distraer la atención del alumno que conviene dirigirla a lo importante y esencial aunque sea menos interesante y no al contrario. Aunque la realidad es que una vez estudiado el texto, permanece muy poco de su estructura superficial en la mente (Johnston, 1989).

2.4.3. Señales

Veamos una serie de ejemplos de señales, alertas, toques de atención o facilitadores verbales o gráficos del aprendizaje:

- * Cuando al estudiante puede costarle identificar las ideas fundamentales, podrá ayudarse a través de llamadas o señales tales como: "Conviene destacar...", "Es muy importante...", "Recordemos especialmente...", "El problema es...", "La solución a esta cuestión...", "En resumen...".
- * Realces tipográficos (negrita, cursiva, subrayado...).
- * La presencia de ciertos elementos que homogeneizan los contenidos pueden clarificar la lectura, comprensión del texto y localización de estos elementos. Por ejemplo: presentar en cursiva las definiciones, con letra más pequeña los ejemplos...
- * Las señales que numeran u ordenan espacialmente las ideas ayudan a fijar esas ideas y a relacionarlas lógicamente: "En primer lugar...", "1º...", "a)...", "A continuación...", "Consecuentemente...", "Por otra parte...", "Después...", "Finalmente...".
- * Las partículas o conectivas causales, que llamando la atención sobre lo que ya se ha explicado, inducen a una consecuencia lógica, tales como: "porque", "en consecuencia", "por tanto", "entonces", "luego", "debido a", "ya que".
- * Las conectivas adversativas que rompen las expectativas de solución creadas en el discurso anterior. Se trata de preparar al estudiante sobre lo inesperado. Por ejemplo: "pero", "por otro lado", "a pesar de ello", "en cambio", "mas", "sin embargo", "por contra".

Estas conexiones entre frases, facilitan el procesamiento de la información al reducir el tiempo de la incertidumbre o el esfuerzo que se precisaría para inferir relaciones coherentes entre las sentencias u ordenamientos lógicos de las ideas.

2.4.4. Epígrafes

El texto ha de estar cuidadosamente secuenciado y distribuido dejando claro cuándo comienza un tema o asunto, mediante la especificación de sus límites a través de epígrafes, encabezamientos, títulos, jerarquizaciones, etc., siempre coincidentes con el esquema u organizador previo presentado al principio de la Unidad.

Con estas distribuciones se reduce la capacidad cognitiva requerida para la localización de determinados contenidos y se ayuda a clarificar el texto que se presenta a continuación. Según las correspondientes investigaciones, los títulos, además de la facilitación para comprender textos, ofrecen pistas para el recuerdo y la localización en la memoria de los contenidos relevantes. Los títulos o encabezamientos dividen la materia en unidades de aprendizaje estableciendo relaciones entre los materiales de superior rango (epígrafe) y los a ellos

subordinados (texto). Los resúmenes finales -ya se verá-, sin embargo, interrelacionan las proposiciones de superior rango o fundamentales.

2.4.5. Densidad y estilo

El tamaño de la letra impresa tiene su importancia, por lo que los caracteres muy pequeños no son recomendables. Igualmente se debe atender al adecuado interlineado o distancia entre líneas y párrafos. Han de ser obviados los párrafos, al igual que las frases, excesivamente largos, complicados, monolíticos y abstractos que llevan al desaliento.

Por otra parte un párrafo bien elaborado debería satisfacer expectativas parciales de los estudiantes y motivar para la lectura de los siguientes, a no ser que se trate de un párrafo concluyente que, en este caso, deberá cubrir las últimas expectativas porque ya nada vendrá después. Se deberá tender a mantener una moderada densidad en el texto. Aliviar la excesiva densidad del contenido no es difícil para el autor del texto.

Repeticiones, analogías, ejemplos y comparaciones ayudan a presentar las mismas ideas de forma diferente, ello siempre atendiendo a la preparación y experiencias previas del lector que podría rechazar el texto por monótono. Pero, incluso en estos textos poco densos, si están mal cohesionados entre sus partes, se crearán serias dificultades de lectura, comprensión y memorización (Henry y Kaye, 1985).

Esta cohesión debe mantenerse entre palabras, oraciones, párrafos, epígrafes, etc. Obsérvese que cuando se trata de medir los índices de lecturabilidad de un texto (Fernández Huerta, 1983: 412-412) se tienen en cuenta:

- a) la facilidad lectora que considera la longitud de las palabras (número de sílabas por palabra) y la longitud de las frases (número de palabras por frase);
- b) el interés humano que se fija en el número de palabras y frases personales o que implican a las personas (nombres, pronombres, frases interrogativas, admirativas, etc.);
- c) el nivel de concreción que estima el número de palabras definidas o concretas;
- d) densidad de ideas que valora el porcentaje de nombres y verbos y el de oraciones subordinadas.

Habrà de tenderse a un estilo alentador, personal y conversacional con el estudiante alejándose del aire habitualmente frío y distante de los textos convencionales, utilizando verbos en forma activa que los que tienen menos

práctica los asimilan mejor que los que aparecen en la voz pasiva. Igualmente, verbos de acción fijan mejor los contenidos a aprender, así como las referencias personales. Pero llamamos la atención sobre el peligro de vulgarizar los contenidos y sacarlos de contexto con la finalidad de hacerlos más asequibles.

Las informaciones nuevas o relevantes podrían situarse al final de las frases, sin embargo, conviene usar frases básicas sobre el tema al principio del texto e incluso de cada párrafo (Mayer, 1982), porque son muchos los lectores experimentados que acuden a esas ubicaciones para descubrir de qué va el tema y cuáles son sus fundamentales unidades de información.

Advertimos del peligro de que en ciertos niveles la "perfección absoluta" de los textos puede ahogar todo intento de actividad pensante y de confrontación intelectual que no sea la de comprender y recordar. Quizás este peligro real puede reducirse, si se aplican adecuadamente las recomendaciones que se sugieren seguidamente.

2.4.6. Interrogaciones, ejercicios y aplicaciones

El peligro de los textos que pudieran considerarse como "perfectamente acabados" y excesivamente pulidos al que aludíamos antes queda subsanado mediante frecuentes preguntas que crearán expectativas o que exigirán dar respuesta a la información ofrecida y practicar las destrezas que se enseñan. De esta manera el estudiante será más protagonista de su aprendizaje al verse obligado a procesar activamente y de manera organizada la información, que es la mejor forma de aprenderla. Ideas presentadas en el texto sin acabar, pueden exigir al alumno un esfuerzo de respuesta que redondea el aprendizaje del concepto completo en cuestión (Rothkopf, 1982).

Es esta la base de los textos interactivos que piden al estudiante una respuesta que suponga: analizar, resumir, anticipar, relacionar, inferir, revisar, tomar notas, visualizar, hacer tablas o resúmenes, etc. Las preguntas, además, pueden versar sobre las ideas subordinadas y no sólo principales, porque cuantas más cuestiones se plantean sobre estas ideas secundarias, mayor es el recuerdo de las fundamentales.

De una fórmula matemática, por ejemplo, no nos interesa sólo cómo se ha extraído sino también y sobre todo, cómo se aplica a la realidad y en qué circunstancias y cómo los datos que la realidad proporciona pueden sustituir a las variables contempladas en la fórmula. De contenidos dentro de las ciencias humanas, interesará que el alumno extraiga conclusiones y adopte decisiones en torno a casos reales presentados en el material.

Todos estos ejercicios, sobre los que volveremos, al referirnos a las actividades, deben contar con las soluciones o aclaraciones pertinentes en el propio material, sea de forma contigua, o al final de la Unidad.

2.4.7. Refuerzos

Junto a los contenidos informativos habrá de cuidarse el intercalar refuerzos motivadores a lo largo del texto, con el fin de mantener vivo el interés del alumno, sobre todo en las partes más densas y complejas de la explicación que lleven a la satisfacción personal por el logro. Habrá de darse la adecuada solución o respuesta a los ejercicios y preguntas formulados.

2.4.8. Ejemplos

Los ejemplos son referencias obligadas a objetos, situaciones o descripciones reales que clarifican las ideas y conceptos que tratan de explicarse y facilitan la transferencia de los aprendizajes. En muchos casos sólo se asimila esa idea, si se hace a través del ejemplo. La selección de estos ejemplos ha de ser muy cuidadosa, de manera que sean interesantes y estimuladores de la imaginación y, obviamente, aclaratorios de la idea en cuestión. Que tengan que ver con el contexto del alumno, con la vida real, con situaciones laborales cercanas a los estudiantes.

2.4.9. Organizadores internos

Igualmente, con el fin de guiar a los alumnos a través del estudio de la Unidad, sobre todo si ésta es excesivamente amplia y peligra que el estudiante se "pierda" entre tanta información, es oportuno incluir una serie de organizadores internos, como: encabezamientos, recuadros, frases cortas que ubican al alumno en el contexto del tema; tablas que relacionen unos apartados con otros; diagramas del tema donde se resalta lo que se estudió o lo que se va a acometer; resúmenes que proporcionen una síntesis conceptuales de lo expuesto con el fin de facilitar la recopilación de los contenidos fundamentales, sin perjuicio del que se aconseja como final de la Unidad. Igualmente interesante puede ser presentar al principio del texto o pasaje una serie de juicios de síntesis de lo que se va a exponer.

2.4.10. Tipografía y realces

Los elementos tipográficos son muy importantes. Deberán realizarse y distinguirse de manera adecuada los títulos, las ideas clave y los términos más importantes (**tamaño y grosor de letra, mayúsculas, negrilla, cursiva, subrayado, color, recuadros, sombreados o tramas, etc.**), con el fin de llamar la atención. La letra menuda dificulta la fijación en ella, al igual que el interlineado reducido, que junta en exceso las líneas, apelmazando el texto en exceso. Téngase en cuenta que la letra de cuerpo más grande, aunque no sea precisa para leer, en textos narrativos, sí es recomendable para estudiar.

Las notas al margen o en recuadros son beneficiosas para destacar determinados aspectos. Se debe dejar suficiente espacio en blanco en cada hoja para romper la densidad del texto. Un formato de texto cuidado conforma un elemento básico de este tipo de material. Los símbolos que acompañan al texto -que podrían incluirse en el apartado de señales antes abordado- pueden ayudar al estudiante a identificar elementos o a destacar contenidos. Estas sugerencias simbólicas (interrogaciones, manos, dianas, lapiceros, flechas...) u otras provocan una gran variedad de reacciones ante el texto que inciden positivamente en un aprendizaje activo (Kamau, 1988: 259).

2.4.11. Ilustraciones

Las ilustraciones dentro del texto (**gráficos, esquemas anatómicos, lógicos o topológicos, cuadros estadísticos, redes, organigramas, mapas, dibujos, fotografías...**) con su correspondiente pie explicativo o identificativo, han de ser claras, atractivas, llamativas, estéticas y fáciles de entender. Rompen la monotonía, estimulan al lector y añaden información valiosa, pero deben formar una estrecha unidad con el texto y evitar las que tengan un aire meramente decorativo.

Los esquemas y los gráficos son quizás las ilustraciones más utilizadas en buenos textos de enseñanza a distancia. Igualmente son bastante utilizados los diagramas mixtos que combinan texto y representaciones gráficas. Las ilustraciones atraen la atención de los estudiantes y despiertan la motivación para aprender, facilitan la comprensión y mejoran la memorización del contenido. Mediante ellas (Hartley, 1978: 43):

- * podemos explicar abstracciones, procesos, funcionamiento de mecanismos, recorridos (mejor mediante gráficos o esquemas);
- * podemos dar idea visual de cómo es aquello a lo que nos estamos refiriendo (mediante la fotografía o el dibujo);
- * podemos llevar a conceptos espaciales (posición, tamaño relativo, etc.) o a ideas que deben considerarse simultáneamente.

Estas ilustraciones, que han de ser explicativas, deben guardar relación con las ideas fuerza del texto con el fin de dirigir la atención de los estudiantes a los aspectos relevantes. En el texto debe guiarse al lector para que capte la totalidad de la ilustración, no sólo en su globalidad, sino en los detalles de importancia, sobre todo cuando se trata de complejos gráficos que si no son explicados perderán su virtualidad.

La ubicación de las ilustraciones que pretenden destacar una idea principal, debe ser la inmediata a la primera aparición del texto que a ella haga referencia (Levie y

Lentz, 1982). También es recomendable numerarlas con el fin de que la referencia a ellas no lleve a equívocos y faciliten su localización.

Las ilustraciones superan a la información verbal al poder presentar simultáneamente muchos elementos o ítems mientras que la información verbal ha de ser necesariamente secuencial (Cohen, 1982: 54), aunque texto e imagen han de ser complementarios, dado que cada uno de ellos tiene sus ventajas y también inconvenientes. Como siempre, las ilustraciones estarán en función del contenido de que se trate.

2.5. Resumen

Los resúmenes facilitan la comprensión del texto y ofrecen pistas a la memoria para el recuerdo de los esquemas cognitivos que conforma el material relevante de una información. Con el resumen o sumario se pretende unificar sintéticamente todo lo estudiado, pero redactándolo, preferentemente, de otra forma y reduciéndolo a las afirmaciones esenciales, sustantivas o puntos clave de la Unidad, obviando las ideas sin importancia y las redundancias, aunque éstas sean referidas a unidades de información relevantes pero ya expuestas.

Las listas o relaciones de palabras o acciones específicas deben sustituirse por categorías más amplias y generales. Se trata de hacer posible que los alumnos no olviden las ideas fundamentales teóricas y prácticas que han estudiado pero enlazándolas, articulándolas unas con otras a través de oraciones subordinadas y no como conglomerado inconexo de datos o elementos.

Mientras en los epígrafes o encabezamientos la unidad principal de información (epígrafe) se enlazaba con la información subordinada (texto), en los resúmenes se trata de relacionar toda la información fundamental, prescindiendo de la secundaria. Se debe organizar este resumen teniendo en cuenta el esquema u organizador previo ofrecido al principio de la Unidad. Es como si se redactaran de forma coherente los titulares, subtítulos e información destacada de entrada de las noticias de un periódico.

Puede resultar de interés dejar estos resúmenes abiertos, con el fin de que los estudiantes los completen con sus propias formulaciones según sus experiencias, intereses y necesidades. Existen investigaciones que confirman que a través del estudio de sólo los resúmenes de los distintos temas el estudiante puede llegar a recordar mejor las ideas fundamentales que estudiando los propios temas sin resúmenes.

2.6. Bibliografía de la unidad

Amén de las referencias bibliográficas que hayan aparecido en el desarrollo del tema, podemos ofrecer una bibliografía especificada con el objeto de ensanchar el

horizonte de aprendizaje del alumno. Más recomendable aún será una bibliografía comentada, en la que se mencionen brevemente los contenidos del libro o artículo en cuestión.

2.7. Actividades

Las actividades, ejercicios o supuestos prácticos deben estar bien planificados para que el alumno no se limite a memorizar y aplique constantemente los conocimientos convirtiéndolos en algo operativo y dinámico. Mediante las actividades se puede:

- * guiar y organizar el aprendizaje.
- * ejercitar, afianzar y consolidar lo aprendido.
- * repasar los aspectos destacados de la Unidad, controlando el propio aprender.
- * asimilar nuevas ideas integrándolas con lo ya aprendido.
- * favorecer la síntesis interdisciplinar.
- * aplicar los conocimientos a la realidad.
- * generalizar y transferir lo aprendido a otras situaciones.
- * sintetizar, analizar o comparar los componentes de la Unidad.
- * leer la realidad y entenderla en profundidad, críticamente.
- * buscar creativamente nuevas respuestas interpretativas, etc.
- * motivar el aprendizaje.

Las actividades o ejercicios deben ir intercaladas dentro del texto en función de lo explicado en párrafos anteriores, y/o en el lugar que en este apartado se especifica. Las actividades intercaladas en el texto, necesariamente breves, suponen una autoevaluación constante del aprendizaje. Resultan interesantes las intercaladas que exigen del estudiante que genere conclusiones, diagramas o mapas conceptuales de la estructura de lo estudiado.

Estos trabajos al ejercer la función de organizador del aprendizaje pueden solicitar del estudiante la relación -semejanzas o contrastes- entre lo nuevo y los conocimientos anteriores. Las actividades finales pueden y, en algunos casos, deben hacer referencia a más de una unidad o tema con el fin de obligar al estudiante a la siempre necesaria interrelación de los contenidos.

2.8. Glosario

Con el fin de disparar la memoria o de hacer un rápido repaso, se trata de definir los términos fundamentales y nuevos que han aparecido a lo largo de la Unidad. Deberán aparecer todos aquellos que se prevea pueden ser nuevos para determinados alumnos aunque, obviamente, no lo serán para el autor del material y, previsiblemente, para otros alumnos con mayor preparación sobre el particular.

Se recomienda identificar con un símbolo (una flecha, por ejemplo) dentro del texto aquellos vocablos o conceptos que son motivo de definición en el glosario.

Puede optarse por ubicar este apartado, reuniendo todos los glosarios de cada Unidad por orden alfabético, en las páginas finales del curso, como glosario general. Esta última alternativa nos parece más apropiada.

2.9. Ejercicios de auto comprobación

Puede ser conveniente agregar a esta estructura de unidad didáctica un pretest ubicado materialmente a continuación del esquema de la unidad, con el fin de que el alumno se cerciore de lo que sabe de ese tema, con el fin de que así pueda descubrir los beneficios que podrá obtener si escasean sus conocimientos sobre la cuestión. Si se redactaron estas cuestiones previas al estudio, ahora, con los ejercicios de auto comprobación caerá en la cuenta de que aquello que no sabía al principio ya lo tiene asimilado.

Estos ejercicios son instrumentos de inmediata autoevaluación que pretenden facilitar al alumno la posibilidad de comprobar por sí mismo el dominio de la Unidad, el progreso y la calidad de su aprendizaje, fallos que han de superarse, lagunas que habrán de cubrirse, etc. La retroalimentación y el refuerzo que ella supone se hacen más precisos cuanto más alejado se está del profesor. El alumno ha de tener la garantía, si contesta adecuadamente, de que ha estudiado la Unidad con la profundidad requerida.

Estas cuestiones fijan la atención del sujeto sobre aquel material que se recoge en ellas, por lo que será aconsejable formular aquellas que recojan los objetivos propuestos e inviten a focalizar la atención y aumentar el tiempo de inspección de las partes relevantes del texto. Habrá de cuidarse la formulación de estas cuestiones, alejándose de parafrasear los epígrafes poniéndolos entre interrogación. Las cuestiones deben despertar en el alumno el interés por realizar una lectura activa del material, buscando la comprensión y no la mera memorización del texto.

Estos ejercicios podrían también ubicarse a lo largo de la unidad, cada cinco o seis páginas de texto, con el fin de facilitar al alumno controles breves y frecuentes con el fin de que se vaya cerciorando de los avances producidos.

Las cuestiones que se planteen deben estar centradas en aspectos sustanciales de la Unidad. El tipo de prueba será el que mejor se adecue a la índole de la materia, aunque son aconsejables preguntas tipo "prueba objetiva" de alternativa múltiple en número suficiente, con el fin de determinar que la Unidad en sus contenidos básicos -objetivos obligatorios- está o no globalmente aprendida.

Se debe procurar que no sea fácil la copia literal mediante cuestiones que se distancien de los epígrafes del material. Aunque habrá que motivar al alumno para

que no se "copie" de páginas atrás como garantía del conocimiento de su propio progreso. De todas formas, pueden plantearse cuestiones en las que sea necesario consultar el material para su resolución.

2.10. Soluciones a los ejercicios de auto comprobación

Soluciones comentadas a las respuestas. Se deben insertar las claves correctas que permitan al alumno comprobar sus aciertos y errores. Conviene aprovechar este apartado para explicar por qué era, en su caso, correcta la respuesta, con el fin de fijar firmemente esos contenidos. Igualmente se pueden describir aquellas previsible respuestas incorrectas, así como una breve explicación de por qué lo eran. En este caso se debe sugerir a los alumnos que vuelvan a repasar la parte pertinente del desarrollo de los contenidos.

2.11. Anexos

Incluir aquellos que sean imprescindibles, pertinentes y consistentes con respecto a los objetivos, contenidos y actividades propuestos, con el fin de facilitar la comprensión y complementación de la Unidad. Pueden incluirse en estos anexos: listas de comprobación, tablas, cuadros, documentos de referencia, diagramas, textos legales, lecturas complementarias, etc.

3. MATERIALES NO ESPECÍFICOS. LA GUÍA DIDÁCTICA

Aunque somos partidarios de que se elaboren estos dos tipos de textos en todas las ocasiones, entendemos que si las Unidades Didácticas han seguido en líneas generales el modelo que sugerimos, no sería tan necesario elaborar, además, una Guía Didáctica.

Sin embargo, parece absolutamente indispensable redactar una buena Guía Didáctica cuando se ha optado por recomendar a los alumnos el estudio de un texto convencional, no editado para la enseñanza a distancia o la autoformación, para el seguimiento de su asignatura. En todo caso, antes de entrar en los apartados que consideramos ideales en la estructura de una Guía Didáctica, sugerimos una serie de cuestiones que el equipo docente de cualquier asignatura deberá considerar antes de optar por un determinado texto de carácter convencional (Rowntree, 1990):

* ¿El texto está escrito para un destinatario similar al del perfil tipo de nuestros alumnos? ¿Las características del texto se adecúan a los previsible conocimientos previos que suponemos en los estudiantes?

* El autor o autores del texto elegido ¿tienen el reconocimiento o autoridad científica adecuada?

- * ¿Responde el texto a todos los objetivos pretendidos por el equipo docente, habida cuenta de la índole y nivel de la materia, ubicación en el plan de estudios, etc.?
- * ¿Cubre este libro todos los contenidos que hemos seleccionado en nuestro programa de la asignatura?
- * ¿Se adapta mínimamente a la metodología a distancia? ¿estructura, vocabulario, ilustraciones, formato físico...?
- * ¿Puede lograr el alumno, a través de la autoformación, sin graves problema los resultados de aprendizaje previstos? Eficacia.
- * ¿Cuántos y cuáles otros textos o materiales complementarios se necesitan para cubrir el programa?
- * ¿Resulta apropiado el nivel de dificultad que presenta el texto para profesores y alumnos?
- * ¿Es el mejor material de los disponibles en el mercado en cuanto a contenidos, métodos, coste...?
- * ¿Tiene algunas especiales características que no podrían reproducirse?
- * ¿Es compatible con otros medios preparados para la materia?
- * ¿Existen ejemplares suficientes para la fecha de inicio del curso?
- * ¿Tenemos compromisos editoriales de mantener el mismo material durante algún tiempo?
- * ¿Se logran mejores resultados y en menos tiempo con este material, dado su costo? Eficiencia.
- * ¿Merece la pena realizar una producción específica de un material que cumpla una serie de requisitos?

Si respondidas estas preguntas quedamos convencidos de que el texto elegido es el mejor material impreso posible para nuestros alumnos, deberemos acometer la redacción de una completa Guía Didáctica que entendemos *como el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma.*

Por ello habrá de considerarse qué tipo de alumno es el destinatario de la asignatura y qué material es el que habrá de integrar la Guía (textos específicamente elaborados para el curso, textos convencionales, artículos de

revista o prensa, material audiovisual o informático, etc.). La Guía constituye un instrumento motivador de primer orden y el sustituto más característico de la orientación y ayuda del profesor de la enseñanza convencional.

En ella se deben ofrecer sugerencias sobre cómo abordar el texto o materiales de estudio y la forma de relacionar las distintas fuentes de información, si éstas son más de una. Los apartados e indicaciones que sugerimos para la elaboración de la Guía Didáctica son los que proponemos a continuación, no sin antes recomendar que para su elaboración se tengan en cuenta cuantas consideraciones generales se han sugerido para la redacción de las unidades didácticas.

3.1. Presentación del equipo docente

La presentación del equipo docente debe colmar las expectativas de credibilidad y facilitar la comunicación inicial tan necesaria en estos estudios. El prestigio del equipo docente polariza el esfuerzo del alumno y potencia su confianza en la eficacia del proceso de aprendizaje. Se podrían considerar aspectos como estos:

- *Autores del texto convencional seleccionado. Breve referencia a su categoría científica que avala el texto elegido.
- * Equipo docente de la asignatura (si está compuesto por más de un profesor, especificar sus funciones). Quiénes son y qué capacitación poseen (breve curriculum). Incluso, en algunas instituciones agregan fotografía de los mismos.

3.2. Introducción general del curso

- * Justificación. Se trata de justificar la asignatura dentro del Plan de Estudios de la carrera, la denominación de la misma y el interés de la temática que se va a desarrollar.
- * Grupo de incidencia. Se reflejará con claridad la adecuación del texto seleccionado al tipo de alumnos, nivel, índole y características de la materia en cuestión.
- * Capacidades y destrezas. Aclarar qué Capacidades se ponen en juego y qué destrezas se alcanzarán con la superación de la asignatura.

3.3. Objetivos

Objetivos-meta redactados de acuerdo con las características de la asignatura y del grupo destinatario. Se tenderá en este apartado a sugerir los objetivos generales de la materia o de cada uno de los módulos en los que se estructura la

misma. Estos objetivos sirven de marco general y tienen a la vez aspiración motivacional, presentando la formación como garantía de eficacia para los procesos productivos, como instrumento de orientación y afirmación de los participantes y como fuente de inserción social, económica, cultural, etc.

3.4. Prerrequisitos

Se deberán detallar los conocimientos previos y habilidades requeridos para el estudio de la materia. Se podría incluir un test previo que pudiera orientar al alumno hacia dónde están sus deficiencias más notables y básicas para la asimilación de la materia en cuestión. Se podría aprovechar este apartado para sugerir textos que pudieran cubrir los aspectos fundamentales previos al inicio del estudio de dicha asignatura.

3.5. Materiales

Determinación de los materiales básicos y complementarios que se consideran necesarios, especificándose los soportes desde los que se vehiculará la información pertinente de cada unidad de contenido.

* Objetivos específicos, más susceptibles de observación y evaluación. Son objetivos que deben redactarse para cada uno de los temas o unidades en que se descompone el curso.

3.6. Contenidos del curso

Esquema del curso. Temario detallado, concibiendo los contenidos como un documento integrado que permita la visión general del curso y su estructura en módulos, unidades o temas. De cada uno de los módulos o sectores temáticos se debería presentar otro esquema, mapa conceptual u organizador. Aún más completa quedaría la Guía si de cada tema se ofreciese esa visión globalizadora del contenido.

3.7. Orientaciones bibliográficas

Bibliografía de ampliación especificada por bloques temáticos o unidades con el objeto de ensanchar el horizonte de aprendizaje del alumno. Su extensión estará en función de la índole, nivel y grupo destinatario del curso. Convendría destacar unos pocos libros, dos o tres, de entre todos los reseñados, sobre los que se ofrezca algún comentario e incluso su índice de contenidos.

3.8. Orientaciones para el estudio

La Guía ha de convertirse en un cúmulo de sugerencias sobre cómo relacionar las distintas partes de la materia y cómo integrar las diversas fuentes de información. Resulta frecuente, y hasta cierto punto normal, la dificultad del alumno que estudia a distancia para organizar su propio trabajo intelectual.

Estas orientaciones se deberían estructurar por **módulos, sectores o bloques, o mejor, por temas**. Así, en cada uno de ellos, **recordando todo lo anteriormente expuesto referido a las unidades didácticas**, podríamos destacar:

- * Introducción general y orientaciones para el estudio (utilidad, credibilidad, detalles, concatenación con otros aprendizajes, ayudas externas, estructura de contenidos...)
- * Materiales de apoyo para el estudio del tema.
- * Objetivos.
- * Esquema o mapa conceptual.
- * Orientaciones referidas a qué es lo más importante de cada módulo o unidad de estudio, añadiendo explicaciones alternativas sobre inexactitudes, lagunas, etc. detectadas en el material, así como ejemplos y comentarios a algunos argumentos presentados en el texto.
- * Bibliografía de ampliación del tema, mejor si está comentada y jerarquizada.
- * Ejercicios de autoevaluación y solucionario.

3.8. Actividades

Puede optarse por dos tipos de actividades, las recomendadas y las obligatorias: a) cuestiones, ejercicios, problemas y actividades *recomendadas*, justificando la utilidad de su realización, presentadas por módulos, unidades o temas, y b) actividades o trabajos *obligatorios*, que habrá de desarrollar el alumno a lo largo del curso, señalando los plazos de realización y entrega.

Sobre algunas actividades, que son fundamentales para la superación del curso, convendría ofrecer algunos modelos resueltos o sugerencias para su realización.

3.9. Glosario

Puede resultar muy conveniente en determinadas materias ofrecer un glosario. Se trataría de definir los términos fundamentales y nuevos que han aparecido a lo largo de la asignatura.

3.10. Tutoría

En este apartado, se puede: animar a los alumnos a que tengan contactos con los profesores tutores y con el Centro Asociado; dar instrucciones para los envíos al

tutor de los diferentes trabajos, cuadernillos, etc.; plantear una serie de cuestiones o temas que se sugieren como de interés para discutir en las tutorías.

Igualmente se señalarán los horarios de atención al alumnado desde la Sede Central.

3.11. Evaluación

Criterios de evaluación. Técnicas de verificación de los aprendizajes que se van a emplear, tanto durante el desarrollo del curso como al final del mismo. Importancia del informe tutorial, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1978). "In defense of advance organizers: a reply to my critics". *Review of Educational Research*. nº 48, 251-257.
- Bååth, J.A. (1983). "A list of ideas for the construction of Distance education courses". En Sewart, D.; Keegan, D.; Holmberg, B. *Distance Education: International Perspectives*. London: Croom Helm.
- Cohen, G. (1982). *Psicología cognitiva*. Madrid: Alhambra.
- Davis, D.J. (1990). "Text Comprehension: Implications for the Design of Self-instructional Materials. En Moore, M.G. *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Fernández Huerta, J. (1983). *Didáctica*. Tomo II. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (1993). "Organización del material impreso". En *Proyecto de Aplicaciones Tecnológicas a la Enseñanza a Distancia (PATED)*. Madrid: FORCE-ANCED.
- (1993). "Componentes básicos de un curso a distancia". *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Vol. V, nº 3, pp. 61-80.
- (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- Hartley, J. (1978). *Designing Instructional Text*. New York: Nichols.
- Henry, F. y Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec: Télé-université.
- Johnston, P.M. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Kamau, J. (1988). "The role of the editor as a course developer, at the College of Adult and Distance Education (CADE), University of Nairobi". En Sewart, D. y Daniel, J.S. *Developing Distance Education*. Oslo: ICDE.
- Landry, F. (1985). "L'imprimé un moyen d'enseignement privilégié". En Henri, F. y Kaye, A. *Le savoir à domicile*. Québec: Télé-université.
- Levie, W. H. y Lentz, R. (1982). "Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communications and Technology: A Journal of Theory, Research and Development* 30(4), 195-232.
- Mayer, R.E. (1982). "Instructional variables in text processing". En Flamer, A. y Kintsch, W. (eds.). *Discourse Processing*. Amsterdam: North-Holland

Novak, J.D. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Smith, R.C. (1988). "Developing Distance Learning systems". En Ram Reddy, G. *Open Universities: The Ivory Towers Thrown Open*. New Delhi: Sterling Publishers.

Rothkopf, E. (1982). "Adjunct Aids and the Control of Mathemagenic Activities During Purposeful Reading". In Otto, W. and White, S. (Eds). *Reading Expository Material*. New York: Academic Press. 2.

Rowntree, D. (1990), *Teaching through self-instruction*. London: Kogan Page.