

TITULO: Complementos didácticos para un manual de Historia Económica de España: la Guía didáctica en la UNED.

Autor: Mauro HERNÁNDEZ, UNED, Madrid.

Debido a cierta aversión a las recomendaciones de los profesionales de la pedagogía, debo confesar que me siento un tanto incómodo defendiendo aquí algunos inesperados tesoros que he encontrado entre ellas. Con todo, creo con Santiago **Zapata** (1991) que esa aversión –que no es sólo mía-- entraña graves perjuicios. Espero, en todo caso, no verme llevado por la fuerza del péndulo al aberrante celo del converso.

De lo que voy a hablar es fundamentalmente del empleo de tres herramientas didácticas: unos objetivos docentes explícitos, las listas de conceptos clave y los ejercicios de comprobación, y especialmente de los primeros, que son la madre del cordero. Lo haré además no desde la perspectiva de la docencia en el aula, sino en relación con la preparación de materiales escritos, en concreto de un tipo de material que en la UNED llamamos “guías didácticas”. Sin embargo, estoy seguro de que la utilización de estas herramientas no sólo puede adaptarse a la enseñanza en el aula (presencial, en la jerga de la UNED) sino que ofrece allí muchas más ventajas.

Soy de sobra consciente de que lo que ahora propongo no es ninguna novedad. Los expertos en educación llevan defendiendo estas “ayudas extratextuales” desde la década de 1970 (**Laffitte**, 1993, 33-50; **García Madruga** et al, 1995). Nuestros compañeros en enseñanzas medias llevan años –más de una década-- familiarizados con la fijación de contenidos en términos de objetivos (“conceptuales, procedimentales y actitudinales” en la tremenda jerga pedagógica), que se les exige como parte de su tarea docente. En Historia Económica, en cambio, tardan en introducirse. Pese a que la noción de objetivos estaba muy presente en varias de las intervenciones del primer Encuentro sobre Didáctica (Pujol, 1991; Zapata, 1991) e incluso en el segundo (**Tafunell**, 1993), se formulaban normalmente como objetivos generales de la asignatura (aspiraciones o fines, se les denomina a veces), y no tanto como objetivos “operativos” concretos de cada tema, al servicio de los generales. De hecho, por lo que yo sé sólo en el departamento de la Universidad de Barcelona, en los programas de los profesores J.M. Benaul y D. Tirado para historia económica de España, se incorporan a los temarios los objetivos –tanto generales de la asignatura, como por específicos de cada tema. Seguro que habrá más casos, pero no creo que muchos. En otras áreas de la enseñanza de la economía, especialmente allí donde imperan los textos norteamericanos, como los *Principios de Economía* de N.G. Mankiw o la *Hacienda Pública* de Harvey Rosen, los manuales incorporan este tipo de herramientas desde hace años.

Insisto.: sé bien que no traigo ninguna gran novedad en mis alforjas. Al contrario, el género es añejo. No obstante, si presento aquí esta comunicación es porque tengo la impresión de que aún no son moneda corriente, y a mi entender merecería la pena que lo fueran. He creído oportuno por ello llamar la atención sobre algunas de sus ventajas, y proporcionar también algunas indicaciones prácticas, fruto de lecturas pero sobre todo de la experiencia en la materia.

¿Qué es una “guía didáctica”?

Las peculiaridades de la educación a distancia (y no me refiero al cuasi-mítico estilo de vida de los profesores de la UNED) han generado mucha literatura y no poca reflexión, pero se reducen en esencia a un hecho fácil de entender: como no hay clases, la enseñanza descansa casi exclusivamente en textos. La comunicación entre profesor y alumnos (-as) es reemplazada por la relación del alumnado con sus manuales.

La cosa, como comprenderán, tiene no pocos inconvenientes. El principal, es que dependemos mucho de la calidad de los textos. Y, en nombre de la libertad de cátedra, ponemos la decisión sobre cuáles han de ser estos manuales en manos de los profesores encargados. ¿Cuál es el resultado? Una espectacular floración de manuales *ad hoc*. Así, de las cuatro carreras con mayor número de alumnos (Derecho, Psicología, ADE y Economía), sólo existe una asignatura de primer curso (una de 39 obligatorias y 8 optativas) en que se recomienda como manual un texto del que no son autores o coautores los correspondientes profesores de la UNED: en su honor, hay que decir que se trata de la Historia de la psicología. Cabría explicarlo de varias formas. Podría ocurrir que la UNED presentase una concentración inusitada de expertos de primera fila en cada campo. Pero eso, además de sumamente improbable en términos estadísticos --hablamos de materias que se enseñan en medio mundo--, queda desmentido por el hecho de que la gran mayoría de estos textos no tienen apenas demanda, no ya en países extranjeros, sino siquiera fuera de la propia UNED. Otra explicación es que la vanidad de los profesores les llevara a considerar que sólo ellos están en condiciones de escribir tales textos; pero aparte de que tal sobredosis de vanidosos vuelve a resultar improbable (aunque es un género que abunda en la academia), ocurre que va diluyéndose la concentración según se avanza a segundo, tercer, cuarto curso... Ello podría deberse a que a medida que las materias ganan en complejidad, los profesores pierden en vanidad. O tal vez tenga que ver con el número de alumnos. Por último, la hegemonía de los manuales internos suele adoptar como explicación más legítima el hecho de que los textos que están en el mercado no se adaptan a las peculiaridades de la enseñanza a distancia, lo que prácticamente “obligaría” a los profesores de la casa a embarcarse en la redacción, y a veces hasta la publicación en editorial propia, de unos manuales *ad hoc*.

Y aquí es donde entran --o deberían entrar-- las guías didácticas. Porque son precisamente el instrumento que promovió la UNED como complemento para aquellos textos que siendo buenos manuales carecieran de ciertos elementos que hacían más fácil el aprendizaje del alumno en solitario. Estaban pensadas, por tanto, como una herramienta de adaptación. En principio, por tanto, no deberían existir en aquellas asignaturas cuyos manuales, obra de autores de la casa, deberían estar perfectamente adaptados a “la metodología de la enseñanza a distancia”. De hecho, precisamente era esa adaptación lo que justificaba que fueran manuales llamemosles “internos”. Las guías didácticas, en cambio, se hacían para adaptar manuales “externos”. Que la realidad se aparte poco o mucho de este modelo no es asunto que deba tratar aquí.

Así pues, las guías didácticas son un material didáctico adicional, destinado directamente al alumno. No se trata, por tanto, de una guía de

recursos para el profesor en el aula, o el profesor tutor en el caso de la UNED. Debe ser un texto breve –no más de 80 páginas, pues el alumno ya debe empaparse por su cuenta un manual de considerable dimensión--, didáctico y sobre todo que apoye el aprendizaje de la materia. Aunque hipotéticamente podría permitir organizar el estudio a partir de materiales diversos, lo cierto es que su eficacia es mayor cuando está al servicio de un manual concreto.

El contenido de la guía didáctica tipo se organiza –según las recomendaciones del Instituto Universitario de Educación a Distancia, nuestro ICE particular (**MADI**, 2001) -- del siguiente modo:

Introducción general	Presentación de la asignatura
	Objetivos
	Materiales necesarios
	Evaluación
	Orientaciones para el estudio
	Presentación del equipo docente
Bloques temáticos	Introducción
	Objetivos específicos
	Orientaciones sobre el tema
	Actividades
	Tareas complementarias
Apéndices	Glosario
	Soluciones

Hay por tanto dos partes muy diferenciadas: la primera, general, incluye todo aquello que se considera que puede servir para orientar o motivar al alumno, pero sin entrar aún en la materia concreta: de qué trata la asignatura, unos primeros objetivos generales, con qué textos debe estudiar, quienes son sus profesores y cómo entrar en contacto con ellos, cómo se le va a examinar, etc. El núcleo de la guía didáctica es la segunda parte, donde se incluye articulada por bloques temáticos (que normalmente corresponden a cada uno de los temas del programa), una información más detallada sobre cómo abordar el estudio de cada uno de ellos. Es aquí donde se incluyen los objetivos específicos de cada tema, ligados a unos conceptos clave y unos ejercicios de autoevaluación.

La guía didáctica de Historia Económica de España: componentes

En la medida en que la Guía didáctica que preparé para la asignatura historia económica de España (**Hernández**, 2003) se basa en este esquema general, pero a la vez se aparta de éste en algo, creo que merece la pena que lo explique con más detalle.

La existencia de guías didácticas en las asignaturas de Historia Económica en la UNED arranca de la entrada en vigor de los nuevos planes de estudio en el curso 1997-98. Así pues, contaba con el respaldo de cierta experiencia directa (**Ávarez Arza et al**, 1997), además de las orientaciones

generales que proporcionaba la propia UNED (**García Aretio, coord.**, 1997; **IUED**, 1990). Por ello, cuando abordamos la edición de un nuevo manual de Historia Económica de España (**Comín, Hernández, y Llopis**, 2002), vi clara la necesidad de elaborar una guía didáctica de acompañamiento. Por un lado, el texto que estábamos editando iba a publicarse en una editorial comercial pero no específicamente en una colección de manuales universitarios. De este modo, los formatos de la colección excluían *a priori* la inclusión de los apoyos didácticos –objetivos, cuestiones de evaluación, esquemas, etc.--. Por otro, la ya difícil tarea de coordinar enfoques de nueve autores, más el apremio de los plazos, era difícilmente compatible con solicitarles que además del texto preparasen estos apoyos, con los cuales no todos ellos estaban familiarizados. Conseguimos, eso sí, incluir al final de cada capítulo una sugerencia de lectura –una referencia a un texto de en torno a 30 páginas, que se quería atractivo y motivador para los alumnos—y una breve bibliografía comentada.

Así pues, pese a haber actuado de editor en el nuevo manual, me planteé la tarea de la guía didáctica como si hubiera partido de un manual ya publicado, que buscaba adaptar. Tenía claro en todo caso que la guía era necesaria, pues a diferencia de otras universidades, donde el profesor hacía de intermediario entre el texto y el alumno, en la UNED el alumnado debía enfrentarse en principio por sí sólo al texto. Aunque contamos con una red amplia de tutores muy capaces en muchos centros asociados por toda España, más las tutorías telemáticas y la posibilidad de consultar con los profesores de la sede de la UNED en Madrid, el enfoque de la enseñanza a distancia parte de imaginar a un alumno aislado, que deba bastarse sólo con los materiales escritos, aunque en la práctica muchos puedan recurrir a otros apoyos.

La estructura de la guía se articula en las dos partes explicadas. En la parte general se proporcionan orientaciones sobre la asignatura y sobre el modo de abordar el estudio a distancia. Eso incluye una introducción global donde se tratan de explicar los grandes períodos que cubre el temario y las líneas maestras, sintetizadas en unas pocas páginas y recurriendo a un cuadro sinóptico. Se proporciona también información práctica sobre los profesores (de la sede central y tutores de los centros asociados), los textos y los exámenes. También hay unas orientaciones para el estudio, adaptadas en buena parte de las preparadas por Miguel Santamaría para **Álvarez Arza et al** (1997). Preparé asimismo unas orientaciones sobre cómo trabajar con el material de prácticas, aunque éste no está incorporado hoy por hoy a la asignatura. Finalmente, se explican los objetivos generales de la asignatura, mucho más amplios que los objetivos concretos de los temas pero que de alguna forma permiten marcar esos grandes ejes de cara al estudio. En nuestro caso, los objetivos fijados eran:

- Dar a conocer las líneas maestras de la historia económica de España.
- Insertar la explicación de la historia económica de España en la evolución general europea.
- Proporcionar conocimientos sobre los ritmos del desarrollo económico español.
- Resaltar las diferencias regionales en la evolución económica y su inserción en la historia económica común de España.

Se trata, como puede comprobarse, de aspiraciones muy generales, que aunque marcan ya ciertas líneas de fuerza, no permiten deducir cómo se

organiza en concreto la enseñanza. Mucho más útiles resultan en cambio los objetivos específicos por temas, que figuran en la segunda parte de la guía. Esta sigue un esquema común para cada uno de los once temas, que incluye:

- ❑ OBJETIVOS: lo que pretendemos que sepan al acabar de estudiar el tema.
- ❑ ESQUEMA: la articulación del tema en epígrafes y subepígrafes.
- ❑ MATERIALES: cuáles son los textos de referencia (he incluido tanto la referencia a capítulos del manual base como a otros dos textos alternativos)
- ❑ INTRODUCCIÓN con pretensiones motivadoras, y también señalando alguno de los puntos clave del tema y su relación con otros del temario.
- ❑ ORIENTACIONES O EXPLICACIONES COMPLEMENTARIAS: cuando se considera necesario aclarar o ampliar algún asunto
- ❑ CONCEPTOS CLAVE: los términos que se introducen de nuevo y que permiten trazar un mapa de conceptos del tema.
- ❑ LECTURA RECOMENDADA: la referencia de una lectura de ampliación.
- ❑ EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN: en este caso, semejantes a los que van a encontrar en el examen.

Las limitaciones obvias de espacio me impiden ilustrar con algún ejemplo esta estructura. No obstante, quien lo desee puede consultar la Guía Didáctica completa en las páginas de Internet de la asignatura:

<http://info.uned.es/eco-1-historia-economica-esp/>

Diseño de objetivos: algunas reflexiones, un ejemplo y seis sugerencias,

Idealmente, todos estos componentes –y algunos otros-- deberían formar parte de un texto didáctico bien concebido. Formar parte del texto, insisto, no acompañarlo como material adjunto. En nuestro país la tradición de editar textos “amables” o “atractivos” es aún escasa, y ha penetrado poco en la universidad. Sólo las editoriales de origen anglosajón preparan así sus textos, venciendo a menudo las reticencias de unos autores que parecen pensar que lo atractivo está reñido con lo serio, y que dificultad es sinónimo del rigor. El mismo hecho de que a estas alturas, haya alguien que, como lo hago ahora, considere necesario abogar por cosas tan obvias como la incorporación de elementos de apoyo es bien reveladora. La eficacia de estos recursos para facilitar el aprendizaje y consolidar el recuerdo de lo aprendido está archidemostrada, incluso experimentalmente (**García Madruga y Martín Cordero**, 1987). El contraste con otras industrias editoriales debería hacernos reflexionar. Y no sólo me refiero a las editoriales estadounidenses, sino que pienso sobre todo en Francia, de donde todos los años nos llegan textos universitarios de historia económica amenos, bien presentados y novedosos.

Pero, que yo conozca, no hay un solo manual de historia económica publicado en España que incorpore estos recursos. De ahí la necesidad de introducirlos a través de materiales *ad hoc* como son las guías didácticas.

De mi experiencia en la elaboración de esta guía (y las tres que la precedieron), la conclusión más firme se refiere a los objetivos. Más allá del programa, que a menudo tienen mucho de herencia recibida y consenso en el área de conocimiento sobre lo que los alumnos deben saber, los objetivos

permiten explicitar claramente aquello que queremos que nuestros alumnos sepan cuando acaban de estudiar el tema, y a ser posible, aquello que deberían recordar pasado un tiempo.

Rowntree (1990; ver apéndice) define los objetivos como una “declaración de lo que los estudiantes deben ser capaces de **hacer**, o de hacer **mejor** como resultado de haber trabajado el curso (o la lección)”. Importa resaltar dos aspectos de esta definición. En primer lugar, lo de la declaración, porque mucha de la utilidad de tales objetivos radica en obligar al profesor a reflexionar, y a poner por escrito, qué es exactamente lo que pretende que sepan sus alumnos. Y, por otro lado, destacar también que deben centrarse en aspectos verificables, de ahí la insistencia en que los alumnos sean capaces de **hacer** algo. La lista de verbos que **Rowntree** (1990) recomienda usar (y rehuir) para la redacción de objetivos) es muy reveladora (ver apéndice). No se trata de que conozcan, comprendan, tengan nociones básicas de, etc.. sino de que expliquen, esquematicen, enumeren, apliquen, etc. De ahí la frase habitual que suele encabezar las enumeraciones de objetivos: “Al concluir el estudio de esta lección, la alumna deberá ser capaz de...”.

En cuanto a la elaboración de los objetivos, los expertos nos ofrecen unos consejos razonables, aunque no siempre fáciles de seguir. Fundamentalmente, nos dicen, cada uno los objetivos deben ser:

- Claro: fácilmente comprensible, sin ambigüedades, sin jerga innecesaria, no demasiado largos, ni acumulando varios objetivos en uno solo.
- Coherente: articulado con las secciones relevantes del texto, vinculado a las actividades y conceptos clave.
- Asequible: redactado de forma motivadora, ni paternalista por demasiado sencillo, ni intimidador por complejo, y diseñado de tal modo que quien lo alcance sepa que lo ha alcanzado.

A su vez, el conjunto de los objetivos de un tema debe presentar unos requisitos determinados:

- limitados (no presentar demasiados a la vez);
- comprensivos (que abarquen todo lo que se pretende que el alumno aprenda);
- relevantes (ahorrando detalles secundarios);
- graduados (jerarquizados según su importancia);
- ordenados (dispuestos en una secuencia de desarrollo progresivo).

Como se ve, estas indicaciones pueden servir de lista de control para comprobar en qué medida están bien diseñados nuestros objetivos. Si la hubiera tenido más presente, probablemente el resultado hubiera sido bastante mejor en el caso que voy a poner como ejemplo. Son los objetivos del tema sexto, común de una u otra forma en muchos de nuestros programas de historia económica de España.

TEMA 6. EL DIFÍCIL ARRANQUE DE LA INDUSTRIALIZACIÓN (1840-1880)

El estudio de los materiales de este tema pretende ayudarle a:

1. Situar en las décadas centrales del siglo XIX las transformaciones políticas y económicas que llevan a la implantación definitiva del capitalismo liberal en España, y en especial los avances del bienio progresista (1855-1856) y el sexenio revolucionario (1868-1873).
2. Comparar el modesto crecimiento y el lento avance de la industrialización española en la segunda mitad del XIX con los resultados de otros países europeos (Gran Bretaña, Francia, Alemania e Italia), a través de indicadores de desarrollo humano y económico.
3. Analizar las causas principales de este atraso: retraso acumulado, falta de modernización del sector agrario, inadecuada actuación del Estado, desaprovechamiento de las oportunidades que ofrecían los mercados exteriores, y en el propio sector industrial.
4. Identificar las principales regiones económicas que se van configurando en el siglo XIX en España, y en particular las diferentes pautas regionales de especialización agraria e industrial, analizando los factores que las explican.
5. Valorar la aportación de la agricultura a esta fase de la industrialización española., especialmente desde la perspectiva de las limitaciones de la demanda interior.
6. Identificar los problemas (falta de capitales, apuros hacendísticos, atraso técnico) que facilitaron la entrada masiva de capitales extranjeros en este período, y detallar su origen y sectores beneficiarios.
7. Utilizar las cuentas del sector exterior para valorar la influencia de los países europeos industrializados en el desarrollo español.
8. Explicar la importancia de la ley ferroviaria de 1855 y su influencia en el ritmo de la construcción de la red férrea.
9. Comparar distintos subsectores industriales y agrarios en términos de su aportación al crecimiento y desarrollo económicos en el período.
10. Explicar la coexistencia de sectores modernos y tradicionales en cada sector y subsector de la industria, y sus repercusiones.
11. Situar las sucesivas ubicaciones de la siderurgia española y los factores que explican los cambios.
12. Definir el problema de la oferta de carbón en España y sus consecuencias.

Un repaso breve de esta lista permite apreciar algunos problemas: para empezar, son demasiados objetivos para un solo tema. No debería haber más de diez, y sería deseable incluso menos. Además, no están bien jerarquizados y su orden es el de la exposición en el texto (que no necesariamente es un orden de importancia). Muchos son también demasiado largos, y poco motivadores. En algunos casos incluyen varios objetivos en uno (objetivos 5, 6, 10); en otros caso resultan demasiado amplios y faltos de concreción (objetivos 9). Todo esto son defectos importantes –sobre todo si pensamos que son los objetivos que se ofrecen a los alumnos—pero en conjunto permiten delimitar cuales son los problemas básicos en los que deben centrarse, muchos de ellos son razonablemente concretos y (aunque esto no se aprecia aquí) están estrechamente relacionados tanto con el esquema del tema y el texto base, como con los conceptos clave y los ejercicios de autoevaluación.

El esfuerzo que requiere la elaboración de estos objetivos (que son algo más que una mera traducción del esquema del tema) es mayor de lo que podría pensarse a primera vista. Conviene por ello, siempre que sea posible, abordarlo de modo colectivo. Implica decisiones sobre qué es fundamental en cada tema, y que es secundario; la necesidad de ponerse de acuerdo al respecto hará aflorar diferencias de enfoque enriquecedoras, pero que deben poder conducirse a un terreno común. La redacción es también muy importante, y esa es una tarea donde la colaboración rinde frutos. Por último, pactar unos objetivos comunes en un departamento permite avanzar hacia procedimientos de evaluación normalizados, como el examen de cátedra.

Así pues, la explicitación de los objetivos es útil en primer lugar para los docentes. Sólo en una segunda fase, los objetivos son útiles en su transmisión a los alumnos, y hay que insistirles mucho en que se los tomen en serio, como una guía útil de lo que se les va a exigir. A estos efectos, resulta fundamental que los procedimientos de evaluación (entre ellos, los exámenes) realmente sean eficaces para valorar el logro de los objetivos. Esto, que es materia complicada en la que no entraré, resulta no obstante fundamental: los estudiantes sólo se tomarán en serio nuestros objetivos declarados si comprueban que señalizan realmente campo de estudio. De lo contrario, se los tomarán como una mera declaración retórica, carente de utilidad, y que a lo sumo encubre otros objetivos no explicitados (un currículo oculto), que son los que realmente persigue el profesor.

Conceptos clave y autoevaluación

Junto a los objetivos, y reforzándolos, se encuentran los conceptos clave. Son meras listas de conceptos (referidos a técnicas, instituciones, acontecimientos, normas, principios, ideas, etc.), cada una de las cuales sirve como mojón para indicar al alumno dónde debe detenerse en el estudio. El conjunto de los conceptos clave conforman una especie de “telegrama del tema” (en expresión de una de nuestras tutoras), que compendia sintéticamente el contenido esencial de la materia. Puede cumplir además una función adicional como “lista de comprobación” para el alumno, que al concluir el estudio debe conocer el significado e importancia de cada uno de esos conceptos. Por ello, debemos tener cuidado en su selección, procurando que se refieran realmente a los aspectos clave del tema, y evitando una profusión excesiva. Si para los objetivos hemos puesto el límite (orientativo) en 10, los conceptos clave no deberían ser nunca más de quince.

Por otro lado, se supone que una vez introducidos, estos conceptos van acumulándose, de modo que en cada tema sólo debemos incluir aquellos que son nuevos. Ello provoca cierta contradicción con las funciones de estas listas mencionadas antes, pero en la práctica se resuelven con bastante facilidad, ya que cada período histórico, partiendo de una base común, tiene sus propios conceptos clave.

En cuanto a la autoevaluación (ejercicios que debe hacer por su cuenta el alumno, aunque con un solucionario de control), mi impresión es que es el apoyo didáctico más difícil de elaborar, especialmente si no podemos recibir las impresiones de uso de sus destinatarios. Y sin embargo es un apoyo básico, que si se utiliza bien permite realmente delegar en el alumno mucho del control

del aprendizaje. Incluso en la enseñanza presencial (ver al respecto las breves pero atinadas reflexiones de **Lafitte** 1993, 101)

Aunque presenta numerosos problemas específicos, sólo quisiera incidir aquí en dos aspectos. El primero es que la autoevaluación debe estar alineada con los objetivos, que, de nuevo, se presentan ocupando el centro de la escena. Eso significa que debe preguntarse sobre aquellas cuestiones que hemos definido previamente como objetivos, y no sobre otras, ni sobre aspectos que oscurezcan o distorsionen esos objetivos. Los conceptos clave (su definición, ubicación cronológica, relación con otros conceptos, etc.) también deben estar presentes en la autoevaluación, pero normalmente actuarán como refuerzo de los objetivos. La segunda cuestión, más discutible, es que en mi opinión los ejercicios deben seguir más o menos fielmente las preguntas de los exámenes “reales”. Hacerlo así tiene la ventaja de mostrar claramente al alumno cuál es el terreno que debe conocer, al tiempo que le permite comprobar por sí mismo si existe una coherencia entre objetivos-conceptos clave y el examen. Aparte de que supone un claro incentivo para abordar con seriedad la autoevaluación, siempre tediosa de entrada-

Para terminar, me gustaría exponer algunas sugerencias prácticas fruto de lo que yo he aprendido en el diseño de estos apoyos (objetivos, conceptos clave y autoevaluación) para las tres asignaturas habituales en historia económica –Mundial, España y la mixta para ADE—. No es gran cosa pero confío en que pueda serle útil a alguien:

- ❑ conviene trabajarlos en equipo.
- ❑ deben ponerse a prueba con los alumnos, y modificarlos si es necesario.
- ❑ es importante cuidar la redacción (los consejos de los pedagogos son útiles).
- ❑ hay que ser realistas (modestos) y honestos en cuanto a qué vamos a exigir.
- ❑ conviene articularlos bien en el contexto general de las enseñanzas que se están cursando (licenciatura, master, doctorado).
- ❑ debe cuidarse especialmente la coherencia entre objetivos-clases-examen.

Una propuesta: trabajar por objetivos

En el mundo de la empresa, el trabajo por objetivos es práctica común. Éstos se cuantifican (normalmente en términos de facturación) y a su logro (individual y colectivo) se supeditan determinados componentes del salario. No quisiera adentrarme mucho en los paralelismos, pero lo cierto es que también en la nuestro campo podemos obtener ventajas de la aplicación de unos objetivos de aprendizaje explícitos. Como señala D. **Rowntree**, nos ayudan a:

- ❑ distinguir lo fundamental en nuestros temarios, separando el grano de lo que realmente nos parece importante de la paja de lo que simplemente suele enseñarse.
- ❑ diseñar procedimientos didácticos enfocados a esos objetivos (y no a otros).
- ❑ evaluar a los alumnos en relación con el logro de tales objetivos.

Creo que son motivos más que suficientes para justificar el esfuerzo que exige reflexionar, discutir y redactar tales objetivos docentes, especialmente los específicos de cada lección. Los conceptos clave sirven además para amojonar el territorio demarcado por los objetivos; los ejercicios, para reforzar y concretar el modo de evaluar el logro de esos objetivos.

Por otro lado, nadie dice que esta tenga que ser una tarea individual. Al contrario, creo que el hacerlo colectivamente --un grupo de profesores, un departamento, o incluso de varios departamentos—contribuiría a la reflexión sobre lo que realmente pretendemos enseñar y, por tanto, a la mejora de cómo lo enseñamos. Motivos, insisto, de sobra para que se tome en consideración esta modesta proposición.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ARZA, M.J., BERNARDOS, J.U., HERNÁNDEZ, M., MONTURIOL, M. y SANTAMARÍA, M. (1997), **Historia económica Mundial. Guía didáctica**, Madrid, UNED.
- COMÍN, F. HERNÁNDEZ, M. y LLOPIS, E. (eds.) (2002), **Historia económica de España (siglos X-XX)**; Barcelona, Crítica.
- GARCÍA ARETIO, L (1986), “El material impreso en la UNED”, en GARCÍA ARETIO, L (coord.) (1996), **La educación a distancia y la Uned**, Madrid, UNED, 175-227.
- GARCÍA ARETIO, L. (coord.) (1997), **Unidades Didácticas y Guías Didácticas. Orientaciones para su elaboración**, Madrid: UNED.
- GARCIA. MADRUGA, J. A. CORDERO, J. M., LUQUE, J. L. y C. SANTAMARÍA (1995), **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos**, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J. A, y MARTÍN CORDERO, J. (1987), **Aprendizaje, comprensión y retención de textos**, Madrid, ICE-UNED.
- HERNÁNDEZ, M. (2003), **Historia económica de España. Guía didáctica**, Madrid, UNED.
- IUED (1990), **Elaboración de guías didácticas. Consideraciones y orientaciones**, Madrid, UNED.
- LAFITTE I FIGUERAS, R.M. (1993), **La planificació de La docència universitària**, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MADI (2001), “Unidad Técnica de Investigación y Formación en Materiales Didácticos. Protocolo de ayuda para la elaboración de guías didácticas”, <http://www.iued.uned.es/users/madi/>
- MARTÍN CORDERO, J. (1999), **Apuntes para un taller de materiales didácticos**, Mecanograma (en portugués).
- PUJOL, J. (1991), “Historia Económica Mundial: objetivos de la asignatura”, I **Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica (Actas)**, Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, 37-40.
- ROWNTREE, D. (1990), **Teaching through self-instruction. How to develop open learning materials**, Londres, Nueva York, Kagan Page-Nichols Publishing,
- TAFUNELL, X. (1993), “Objetivos y programas de la asignatura Historia Económica de España”, **Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica**, Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, 7-18.

Apéndice 1. ¿Aspiraciones y objetivos?

Objetivos y aspiraciones:

Al planificar un curso o una lección concreta dentro de éste, resulta útil comenzar cuanto antes a pensar en las aspiraciones y objetivos. La diferencia entre aspiraciones y objetivos consiste en:

Aspiraciones (aims):-- una declaración general de los que uno espera lograr con el curso (o lección), expresado tal vez en términos de lo que uno --como profesor-- va a ofrecer al alumno.

objetivos (objectives) -- una declaración de lo que los estudiantes deben ser capaces de **hacer**, o de hacer **mejor** como resultado de haber trabajado el curso (o la lección)

Ejemplos

Aspiraciones (de diferentes cursos/lecciones)

- Explicar el concepto y la importancia de energía; proporcionar experiencia práctica en llevar a cabo indagaciones y experimentos relacionados con el estudio de la energía; fomentar la conciencia sobre el agotamiento de las reservas de combustibles fósiles; y proporcionar orientación para la planificación de una política energética.
- Introducir al alumno en los hábitos alimentarios saludables.
- Generar aprecio por las novelas de D.H.Lawrence

Objetivos: (Nota: es costumbre que la lista de objetivos vaya precedida de una frase del estilo de "Al concluir este curso/lección, los alumnos deben ser capaces de, o haber mejorado su capacidad para...")

1. Enumerar las distintas formas de energía
2. Describir cómo se transforma una forma de energía en otra.
3. Diferenciar entre energía y potencia.
4. Identificar los principales flujos de energía en una situación dada.
5. Etc.

-
1. Hacer una lista de los principales componentes de una dieta equilibrada y describir la función de cada uno de ellos en el cuerpo humano.
 2. Nombrar seis enfermedades provocadas por una dieta inadecuada o desequilibrada.
 3. Calcular la cantidad de energía, proteína, vitaminas, calcio y hierro de una dieta dada, empleando tablas de composición de los alimentos.
 4. Etc.

(...)

Redacción de los objetivos

Al redactar los objetivos intentamos señalar aquello que los alumnos que han logrado el aprendizaje deben ser capaces de **hacer** (o decir) para **demostrar** efectivamente que han aprendido. Por ello es mejor evitar que los objetivos empiecen con los términos de la lista que figura abajo a la izquierda. (Aluden a estados mentales no observables). En su lugar, conviene comenzar los objetivos con un verbo como los de la lista de la derecha:

EVITAR palabras como...

EMPLEAR palabras como...

conocer...	enunciar...
comprender...	describir...
conocer realmente...	explicar...
comprender realmente...	enumerar...
familiarizarse con...	evaluar...
tomar conocimiento de...	escoger...
captar adecuadamente...	diferenciar entre...
apreciar...	analizar...
interesarse por...	resumir...
desarrollar una afición por...	mostrar en forma de diagrama...
ser consciente de...	comparar...
crear...	aplicar...
tener información sobre...	argumentar...
darse cuenta del significado de...	indicar explicaciones de...
adquirir nociones básicas de...	dar ejemplos de...
lograr un conocimiento aplicado de...	llevar a cabo...
creer en...	demostrar...
etc...	etc...
(...)	

Valor de los objetivos

No espere terminar de elaborar los objetivos antes de empezar a escribir el material del curso (Salvo que se los hayan proporcionado ya hechos). Pero yo le recomendaría empezar a pensar en ellos lo antes posible, con la previsión de ir revisándolos de vez en cuando a medida que avanza la planificación. Con ello tendrá cuatro ventajas principales:

Comunicación. Los objetivos contribuyen a dejar claras sus intenciones didácticas –de cara a uno mismo, a los colegas y, en su momento, a los alumnos.

Contenido y orden. Formular los objetivos puede ayudar a diferenciar los contenidos posibles de los esenciales y a detectar modos de ordenarlos.

Medios y métodos. Ser consciente de sus objetivos puede ayudar a seleccionar los medios didácticos y las actividades de enseñanza más adecuados.

Valoración y evaluación. Los objetivos contribuyen a decidir qué formas de examen resultan adecuadas para determinar lo que los alumnos han adquirido del curso /lección y para evaluar los efectos y eficacia del material.

Extractos traducidos de Rowntree, Derek (1990) **Teaching through self-instruction. How to develop open learning materials**, Londres, Nueva York, Kagan Page-Nichols Publishing, 43-47