

LA PROGRAMACIÓN DE SESIONES PRÁCTICAS COMO UN MÉTODO ORIENTADO A INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

*Samuel Rueda Méndez, Francisco Javier Cantero Sánchez,
Isabel Herrera Sánchez, Juan Moisés de la Serna Tuya y
José María León Rubio
Facultad de Psicología*

RESUMEN

Como consecuencia de los resultados obtenidos en una encuesta al alumnado sobre la evaluación docente de profesores noveles, se planteó el objetivo de efectuar la programación de una serie de sesiones prácticas orientadas al incremento de la motivación de los alumnos. Para llevar a cabo tales programaciones, los profesores se valieron de dos estrategias: (a) gestión del conocimiento para la adquisición de información y habilidades sobre diseño motivador de la instrucción, y (b) metodología del caso como actividad principal de la clase. Se elaboró al efecto una *Lista de comprobación del cumplimiento de los principios de actuación del modelo de motivación en el aula* que aplicó el profesor mentor, quien utilizó la información así recabada para proporcionar *feedback* a los profesores noveles acerca de su desempeño. Queda pendiente la tarea de evaluar el impacto de tales sesiones sobre la motivación del alumno.

ABSTRACT

As a consequence of obtained outcomes from a questionnaire to college students about how beginner professors teaching, it was aimed to plan practical sessions addressed to encourage students' motivation. To get this goal, the professors used two strategies: a) knowledge management for acquiring information and skills about motivational design of instruction, and b) case method as class main activity. It was built "ad hoc" a *checklist about fulfilment outline performance of classroom motivational*

model, which was filled up by a mentor professor who used this information to give feedback to beginner professors relative to their performance. It is hanging to assess the impact of these sessions in students' motivation.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo consiste en la programación de una serie de sesiones prácticas orientadas al incremento de la motivación del alumnado universitario. Dicho objetivo surge de los resultados obtenidos en la evaluación docente que efectuó el alumnado respecto de un grupo de profesores incluidos en el Programa de Formación de Profesores Noveles de la Universidad de Sevilla. Dicha evaluación reveló que tanto la capacidad del profesorado para despertar y mantener el interés del alumnado como la metodología empleada en las clases, requerían alguna mejora, concluyendo que la programación docente es un instrumento adecuado para resolver dichos déficits.

Distintos trabajos e investigaciones han puesto de manifiesto que la programación docente puede ser eficaz para incrementar la motivación, facilitar el aprendizaje, y aumentar el rendimiento y la satisfacción del estudiante universitario. Sin ser exhaustivos, podemos mencionar los siguientes elementos de la programación que garantizan su eficacia:

- *Objetivos*: la delimitación de los objetivos como resultados de aprendizaje que se esperan alcanzar (Bourner, 1997).
- *Contenidos*: la adaptación de los contenidos a las capacidades cognitivas que se pretenden desarrollar en el alumno, incluyendo la memorización, comprensión, aplicación, análisis crítico, síntesis y evaluación (Bloom, 1975); la flexibilización de los mismos en función de las circunstancias del momento, los intereses y las necesidades del alumnado (García-Valcárcel, 1991); la selección de los contenidos acorde a su significatividad en el área o materia de estudio, relevancia práctica y contextualización (Marcelo, 2001).
- *Estrategias y actividades o tareas*: la inclusión de metodologías alternativas a la enseñanza expositiva como, por ejemplo, la enseñanza creativa (De la Torre, 1993), la formación de grupos de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1985); simulaciones o *role-play* (Ulman, 1980), y el método de casos (Perkins, 1991).
- *Materiales o recursos didácticos*: la inclusión de nuevas tecnologías (Kreiner, 1997; Lambert y Lenthall, 1988).
- *Evaluación*: el empleo de la evaluación como un instrumento para fomentar el aprendizaje y mejorar la enseñanza; el ajuste de la evaluación a los pro-

pósitos y objetivos del curso; la utilización de una variedad de métodos de evaluación (Brown y Glasner, 2003).

De manera más específica, se han estudiado qué aspectos de la programación docente repercuten sobre la motivación del alumnado, dando lugar a distintos modelos. Entre ellos, podemos mencionar, por su aplicabilidad al ámbito universitario, el Modelo TARGET (Ames, 1992; Eipstein, 1989; Pintrich y Schunk, 1995) y el Modelo de "Motivación en el Aula" de Alonso Tapia y colaboradores (Alonso Tapia, 2001, 2002; Bueno, 2004; Huertas y otros, 2001; Pardo y Alonso Tapia, 1990).

Centrándonos en el modelo de Alonso Tapia y colaboradores, por haberse desarrollado en nuestro entorno, se plantean una serie de principios básicos de actuación, orientados a que el estudiante aprenda a:

- Valorar el incremento de la propia competencia, así como la autonomía y responsabilidad personal, en mayor medida que la consecución de otras metas.
- Saber cómo afrontar las tareas para maximizar el aprendizaje.
- Evitar el efecto negativo del fracaso, centrando la atención en la importancia que tiene por sí misma la adquisición de conocimientos y habilidades.

Para facilitar tales aprendizajes, el profesorado ha de atender a cinco factores de la instrucción, dentro de los cuales rigen los principios de actuación que se detallan:

- 1) Presentación y estructuración de la tarea.
 - a) Activar la curiosidad y el interés del alumnado por el contenido del tema a tratar o de la tarea que se va a realizar.
 - b) Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumnado.
- 2) Organización de la actividad en el contexto de la clase.
 - a) Organizar la actividad en grupos cooperativos en la medida que lo permita la naturaleza de la tarea.
 - b) Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.
- 3) Transmisión de los contenidos por parte del profesorado.
 - a) Orientar la atención del alumnado antes de la tarea (por ejemplo, hacia el proceso de solución más que hacia el resultado), durante la realización de la misma (por ejemplo, hacia la búsqueda de posibles medios

de superar las dificultades) y después de finalizar ésta (por ejemplo, en lo que se ha aprendido, tanto si el resultado ha sido un éxito como si ha sido un fracaso).

- b) Promover de forma explícita la adquisición de los siguientes aprendizajes: la concepción de la inteligencia como algo modificable, la tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables, y la toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.
- 4) Modelado de valores y estrategias al afrontar las tareas. Por ejemplo, ejemplificando los comportamientos que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.
- 5) Evaluación del alumnado. Organizando ésta de forma continua durante el curso y considerándola una oportunidad para el aprendizaje y desarrollo de habilidades, más que un proceso valorativo y de comparación del rendimiento de los alumnos.

Además, el profesorado dispone de una serie de técnicas y herramientas específicas dirigidas a incrementar la motivación del discente. Entre ellas, destacamos el método del caso, donde se unen teoría y práctica. Lo más destacable de este instrumento es que permite al alumnado adquirir una serie de destrezas, tales como: crear un orden, establecer un sistema, razonar una decisión, agudizar su imaginación, favorecer el trabajo en equipo, investigar, buscar información, mantener posturas personales y crear una solución acorde a su personalidad. Por otra parte, ofrece al profesorado una rápida evaluación global de los conocimientos, actitudes, capacidades, competencias y voluntad del alumnado (Bayón, 1996; Vande, 1980).

El método del caso se basa en plantear una situación que aborde problemas cotidianos y reales que deben ser resueltos en su propio contexto, teniendo muy en cuenta su entorno inmediato y evaluando las posibilidades de éxito. En definitiva, es un sistema de análisis, decisión, solución y evaluación que pretende que el alumnado aplique los conocimientos y habilidades aprendidas, al tiempo que actualiza éstas con otras nuevas necesarias para atender las demandas del caso (Álvarez y Soler, 2001).

La creación de un caso requiere una metodología concreta que debe conocerse para facilitar su resolución. Ante todo, hay que definir el tipo de caso que se va a plantear: discusión, solución o información; y una vez seleccionado, se debe desarrollar una situación lo más real posible, de manera que los hechos que se dan cita en ella sean probables. Por eso, en muchas ocasiones, se toman ejemplos de la vida real.

Una vez seleccionado el caso, se describe todo lo relacionado con el objeto del mismo, dando amplia información (no siempre útil), indicando caminos (no siempre posibles), o iniciando soluciones (no siempre lógicas) al respecto.

Uno de los temas claves en la metodología del caso es que no se debe exponer la solución del mismo; muy al contrario, se debe dar la posibilidad de que existan soluciones alternativas, pues se trata de potenciar la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

Por todo lo expuesto, el objetivo general de este estudio consistió en introducir cambios en la práctica docente para incrementar la motivación del alumnado, después de identificar el problema mediante una encuesta de evaluación de la actividad docente por parte del alumnado. En concreto, los cambios consistieron en la programación de sesiones prácticas según la metodología del caso.

METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos expuestos, este estudio se realizó en dos fases. En la primera de ellas, los alumnos evaluaron la actividad docente de los profesores mediante el *Cuestionario de evaluación del profesor principiante* del Programa de Formación de Profesores de la Universidad de Sevilla (versión revisada por los mentores del curso 1998). Éste fue administrado en clase, siendo cumplimentado por un total de 167 personas, de las 390 matriculadas en los grupos en que impartían clases los profesores participantes en este estudio. Este tamaño muestral supone una tasa de respuesta del 42,82% y representa un error muestral del 5,86%, para un intervalo de confianza del 95,5%. Como consecuencia de los resultados obtenidos en dicha evaluación, los profesores participantes en este estudio (4 noveles y 1 mentor) adoptaron una estrategia de gestión del conocimiento para adquirir experiencias y habilidades relacionadas con un diseño motivador de la instrucción y programaron una serie de sesiones prácticas, fundamentadas en la metodología del caso, que fueron sometidas a la consideración de profesor mentor. Para ello, éste utilizó una *Lista de comprobación del cumplimiento de los principios de actuación del modelo de motivación en el aula* elaborada al efecto (ver la Tabla 3, más adelante), utilizando la información así recabada para dar *feedback* a los profesores noveles sobre la adecuación de sus programaciones a tales principios.

La estrategia de gestión del conocimiento desarrollada, se fundamenta en la reformulación del modelo de Huber (1991) realizada por Offenbeek (2001), quien distingue cuatro procesos nucleares:

1. *Proceso de adquisición de conocimiento*, a través del cual se obtiene información.
2. *Proceso de distribución de la información*, por medio del cual la informa-

ción procedente de diversas fuentes es distribuida entre los miembros de un grupo, mediante alguno o varios de sus miembros o por un agente externo al grupo (por ejemplo, alguien que forme parte de la organización).

3. *Proceso de interpretación convergente y divergente de la información*, a través del cual la información distribuida recibe una o más interpretaciones, o proceso que permite *dotar de significado* a la información disponible para el grupo (Daft y Weick, 1984).
4. *Proceso de almacenamiento y recuperación de la información*, que incluye cómo la información común es guardada por el grupo para su futura utilización, así como la recuperación o proceso de localización y utilización de la información almacenada. Este proceso conjunto recibe en la literatura grupal la denominación de *memoria grupal* o *de equipo* (Clark y Stephenson, 1989; Hartwick, Sheppard y Davis, 1982; Levine, Resnick e Higgins, 1993).

Para la programación de las sesiones prácticas, se consideraron los siguientes elementos:

- *Identificación*: Curso/Nivel, materia y profesor.
- *Descripción general y propósito*.
- *Guía para el profesor y el alumno*, incluyendo cada una de ellas los siguientes elementos:
 - Objetivos: Habilidades e información específica objeto de aprendizaje.
 - Información que es necesario proporcionar o demostrar.
 - Verificación: Pasos a seguir en la evaluación del aprendizaje del alumno.
 - Actividades que reforzarán los aprendizajes del alumno.
 - Materiales y recursos necesarios para desarrollar la tarea o análisis del caso.
 - Resumen y observaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Gráfico 1 muestra la distribución porcentual de las respuestas de los alumnos al *Cuestionario de evaluación del profesor principiante*. En él se puede comprobar que:

1. La mayoría de los ítem han sido evaluados por los estudiantes de manera favorable; siendo la opción de respuesta "No necesita mejoras" la más elegida.

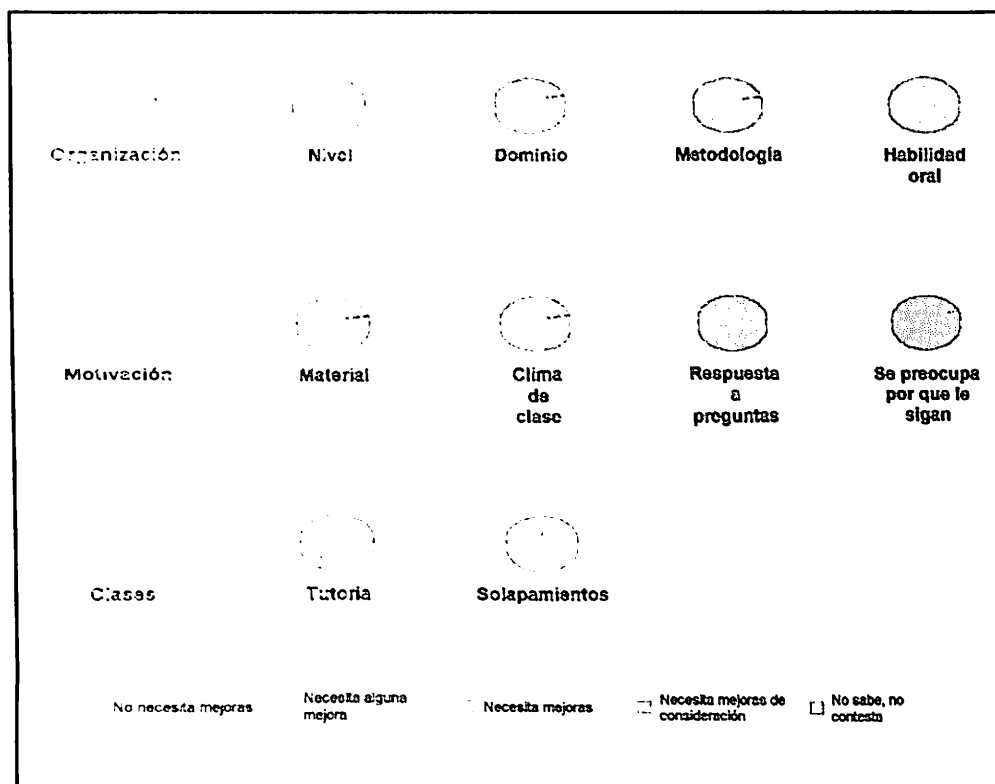


Gráfico 1. Distribución porcentual de las respuestas al Cuestionario de evaluación del profesor principiante.

Sin embargo, las respuestas a los ítem sobre metodología, clases y tutorías no siguen esta tendencia; en los dos primeros la opción de respuesta con mayor porcentaje de casos fue “Necesita alguna mejora” y en el tercero “No sabe, no contesta”.

2. Al considerar de forma conjunta las opciones de respuesta más desfavorables, aquellas que indican la necesidad de introducir mejoras de menor o mayor magnitud, se comprueba que éstas han sido elegidas más o menos por el 50% de los estudiantes para evaluar la capacidad del profesor para despertar y mantener el interés, el material didáctico que utiliza y el modo de relacionar su materia con otras.

Con las respuestas a los ítems que se acaban de mencionar, se realizó un análisis de correlaciones no paramétricas mediante el estadístico *Rho* de Spearman, cuyos resultados se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Correlaciones no paramétricas.

	La metodología que utiliza	En términos generales, las clases de este profesor	La atención y el asesoramiento que hace este profesor en horario de tutoría	La capacidad del profesor para despertar y mantener el interés	El material didáctico utilizado	La relación que hace de su materia con otras
La metodología que utiliza	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 167				
En términos generales, las clases de este profesor	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,487** ,000 167	1,000 167			
La atención y el asesoramiento que hace este profesor en horario de tutoría	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,122 ,116 167	,152* ,049 167	1,000 167		
La capacidad del profesor para despertar y mantener el interés	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,389** ,000 167	,471** ,000 167	,202* ,009 167	1,000 167	
El material didáctico utilizado	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,248** ,001 167	,138* ,076 167	,014 ,859 167	1,000 167	
La relación que hace de su materia con otras	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,127 ,101 167	,222** ,004 167	,379** ,000 167	,247** ,001 167	1,000 167

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01. (*) La correlación es significativa al nivel 0,05.

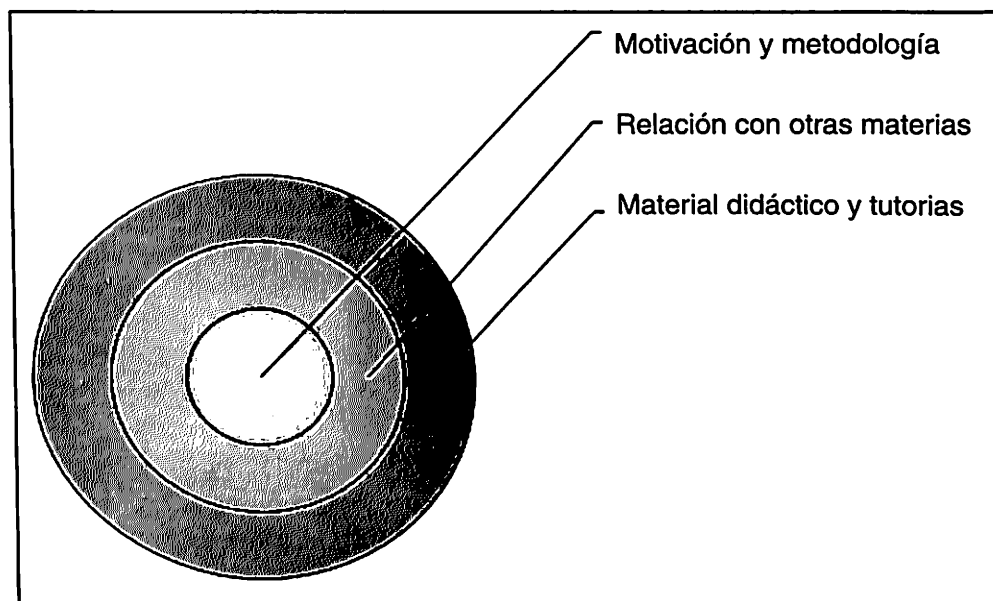


Gráfico 2. Representación de las correlaciones no paramétricas entre los ítems de evaluación más desfavorable.

En dicha tabla, se puede comprobar que el ítem que está relacionado de forma significativa con todos los demás es el que valora de forma general las clases del profesor (*“En términos generales, las clases de este profesor...”*). En cuanto a la magnitud de las correlaciones, éste se relaciona con la metodología que utiliza el profesor ($r = .487$) y con la capacidad de éste para despertar y mantener el interés de los alumnos ($r = .471$), aspectos que también correlacionan entre sí de forma significativa ($r = .389$). El primero de éstos se relaciona con el material didáctico utilizado por el profesor ($r = .248$) y, a su vez, éste se relaciona con la valoración general de las clases ($r = .138$). El segundo de ellos, está relacionado con la forma de ejercer las tutorías ($r = .202$) y con la relación que hace el profesor de su materia con otras ($r = .247$). Aspectos ambos que, a su vez, correlacionan entre sí ($r = .379$) y con la valoración global de las clases, con valores respectivos de r iguales a 0.152 y 0.222.

Estas relaciones ponen de manifiesto la existencia de un modelo subyacente, según el cual, la valoración más desfavorable de las clases parece estar relacionada de forma principal con la metodología utilizada por el profesor y por su capacidad para motivar al alumno, de forma secundaria con la forma de relacionar el profesor su materia con otras y, por último, de forma terciaria, con el resto de las variables (ver el Gráfico 2).

Para comprobar si la valoración global de las clases estaba determinada por el tipo de enseñanza impartida (teoría vs. práctica) o por el horario (mañana vs. tarde), se realizaron sendas comparaciones tanto de frecuencias (Chi-cuadrado de Pearson) como de proporciones (prueba “z” por el método Bonferroni). Los resultados obtenidos indicaron:

1. Una relación de independencia entre la variables tipo de enseñanza impartida y valoración global de las clases, con un valor de Chi-cuadrado igual a 7.237, para 3 grados de libertad y una probabilidad de error superior a 0.05. No obstante, se hallaron diferencias significativas entre los grupos de teoría y práctica respecto a las proporciones de casos en la opción de respuesta “No necesita mejoras”, de tal manera que los grupos de prácticas presentaron una menor proporción de casos que los de teoría en dicha opción. Es decir, parece que las clases prácticas requerían un diseño más motivador que la teoría, a juicio de los alumnos.
2. Una relación significativa de dependencia entre las variables tipo de horario y valoración global de las clases, con un valor de Chi-cuadrado igual a 30.76, para 3 grados de libertad y una probabilidad de error inferior a 0.0001. Además, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos de mañana y tarde, en las proporciones de casos en las siguientes opciones de respuesta: “No necesita mejoras”, “Necesita alguna mejora” y “Necesita mejoras”; de manera, que los grupos de mañana respondieron en menor proporción a la primera de estas opciones y en mayor medida a las otras dos. Por consiguiente, puede afirmarse que los grupos de tarde, en comparación con los de mañana, valoran de forma más favorables las clases del profesorado en cuestión.

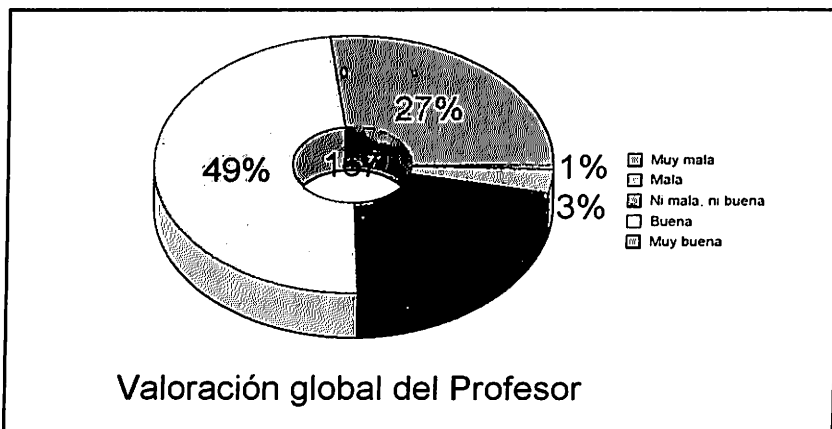


Gráfico 3. Distribución porcentual de las respuestas al ítem sobre valoración global del profesor.

Tabla 2: Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		En términos generales, mi valoración sobre este profesor es:
La organización de la clase...	Chi-cuadrado	70,970
	gl	16
	Sig.	,000
El nivel de lo que enseña el profesor	Chi-cuadrado	26,652
	gl	16
	Sig.	,046
El dominio que tiene el profesor de la materia	Chi-cuadrado	52,971
	gl	16
	Sig.	,000
La metodología que utiliza	Chi-cuadrado	57,752
	gl	16
	Sig.	,000
La habilidad oral del profesor	Chi-cuadrado	81,211
	gl	12
	Sig.	,000
La capacidad del profesor para despertar y mantener el interés	Chi-cuadrado	128,232
	gl	16
	Sig.	,000
El material didáctico utilizado	Chi-cuadrado	19,325
	gl	12
	Sig.	,081
El ambiente de clase	Chi-cuadrado	26,868
	gl	12
	Sig.	,008
La respuesta del profesor ante las preguntas formuladas por los alumnos	Chi-cuadrado	30,912
	gl	12
	Sig.	,002
El profesor se preocupa de que los alumnos le sigan	Chi-cuadrado	94,144
	gl	16
	Sig.	,000
En términos generales, las clases de este profesor	Chi-cuadrado	98,863
	gl	12
	Sig.	,000
La atención y el asesoramiento que hace este profesor en horario de tutoría	Chi-cuadrado	107,843
	gl	16
	Sig.	,000
La relación que hace de su amtería con otras	Chi-cuadrado	28,514
	gl	16
	Sig.	,027

El Gráfico 3 muestra la distribución porcentual de las respuestas sobre la valoración global del profesor, en el que se puede comprobar que algo más de las tres cuartas partes de los alumnos encuestados valoran de forma favorable al profesor, siendo la opción de respuesta mayoritaria una valoración global "Buena".

Para comprobar la relación existente entre la valoración global del profesor y el resto de los ítems del *Cuestionario de evaluación del profesor principiante*, se efectuaron tantos contrastes de Chi-cuadrado de Pearson como ítems (ver Tabla 2), hallándose una asociación significativa de la valoración global del profesor con todos ellos, excepto con el ítem que hace referencia al material didáctico utilizado por éste; de manera, que mientras mejor es la valoración global del profesor, menos mejoras se requieren en los distintos aspectos representados en los ítems del mencionado cuestionario.

Para comprobar si la valoración global del profesor estaba determinada por el tipo de enseñanza impartida (teoría vs. práctica) o por el horario (mañana vs. tarde), se realizaron sendos análisis de la varianza, cuyos resultados indicaron:

1. Diferencias significativas entre los grupos de teoría y práctica, con un valor de "F" igual a 15.273, para 1 grado de libertad y una probabilidad de error inferior a 0,05. Presentando los grupos de teoría un promedio más elevado que los grupos de prácticas en la valoración global del profesor (ver Gráfico 4).
2. Diferencias significativas entre los grupos de mañana y tarde, con un valor de "F" igual a 49.768, para un 1 grado de libertad y una probabilidad de error inferior a 0,05. Presentando los grupos de tarde un promedio más elevado que los grupos de mañana en la valoración global del profesor (ver Gráfico 5).

A la vista de estos resultados es posible afirmar que los grupos que mejor valoran al profesorado son los de teoría, con horario de tarde.

La principal conclusión de carácter práctico que puede extraerse de los resultados obtenidos es que para mejorar la función docente de estos profesores noveles se requiere modificar la metodología que emplean en la forma de impartir clases prácticas, procurando que ésta facilite el interés y la motivación del alumno. Por este motivo, como ya se ha dicho antes, los profesores noveles implicados en esta experiencia se propusieron por objetivo adquirir conocimientos y habilidades sobre diseño motivador de la instrucción, según el modelo de motivación en el aula, y aplicar esto a la programación de una serie de sesiones prácticas sobre sus materias correspondientes, fundamentando ésta en la metodología del análisis de casos (ver Anexo I).

Dichas programaciones fueron sometidas al criterio de un juez experto (el profesor mentor), quien por medio de una *Lista de comprobación* determinó el grado de cumplimiento de los principios de actuación del modelo de motivación en el

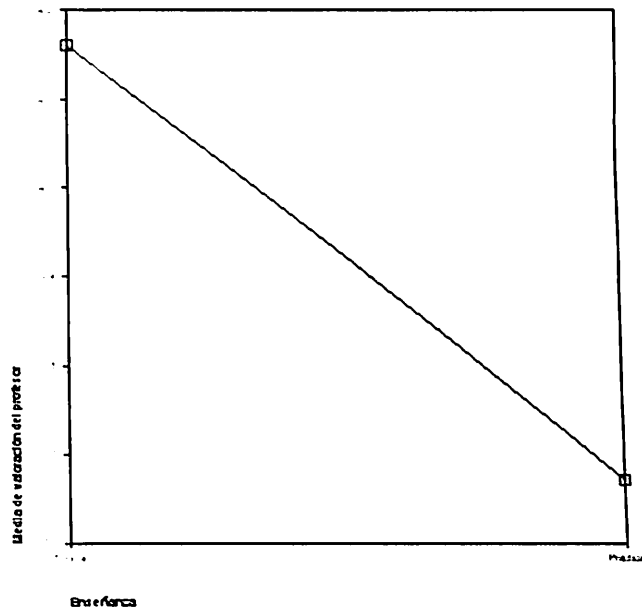


Gráfico 4. Promedios de la valoración del profesor según el tipo de enseñanza.

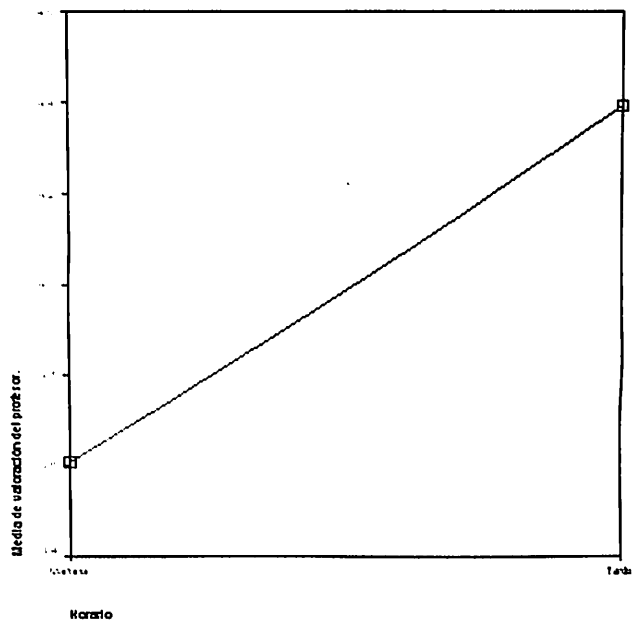


Gráfico 5. Promedios de la valoración del profesor según el tipo de horario.

Tabla 3. Evaluación de las programaciones.

LISTADO DE COMPROBACIÓN	PROGRAMACIONES							
	Prof. 1		Prof. 2		Prof. 3		Prof. 4	
¿La presentación de la tarea hace referencia a un caso o problema de relevancia social?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
¿El problema o caso planteado tiene más de una solución?	X		X		X		X	X ¹
¿El abordaje del caso requiere el trabajo grupal?	X		X		X		X	
¿La transmisión de los contenidos programados por parte del profesor...								
... orienta la atención del alumno hacia el proceso de solución más que al resultado?	X		X		X		X	
... promueve la búsqueda de posibles medios para superar las dificultades?		X ²		X ³	X		X	
... ejemplifica la tarea mediante modelos de comportamiento?	X		X		X		X	
¿La evaluación propuesta puede considerarse una oportunidad para el aprendizaje y desarrollo de habilidades?	X		X		X		X	

¹ Se trata de un experimento muy estandarizado cuya solución es única.

² Los medios relacionados son de difícil acceso para el alumno medio.

³ Los medios relacionados son escasos.

aula. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de esta lista de comprobación se presentan en la Tabla 3, con los comentarios de *feedback* facilitados al profesor. Queda pendiente confirmar en la práctica, mediante una nueva evaluación de los alumnos, si la adecuación de estas programaciones a los principios de actuación del modelo de motivación en el aula producen en éstos los resultados esperados.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios, en *Didáctica Universitaria*. A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.). Madrid. La Muralla.
- ALONSO TAPIA, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Aula XXI/Santillana.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (Coords.) (2001). *Enseñar para aprender: procesos estratégicos*. Madrid. Editorial CCS.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- BAYÓN, F. (1996). *50 casos prácticos de Recursos Humanos y Organizaciones de empresas*. Madrid. Síntesis.
- BLOOM, B. S. (Editor) (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. 2ª edición, 3 Tomos. Valencia: Marfil.
- BOURNER, T. (1997). *Teaching methods for learning outcomes*. *Education and Training*, 39, 8/9, 344-349.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BUENO, J.A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid. ICCE.
- CLARK, N. K. y STEPHENSON, G. M. (1989). Group remembering, en *Psychology of Group Influence*. P. B. PAULUS (Ed.), (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DAFT, R. L. y WEICK, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-295.
- DE LA TORRE, S. (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico, en *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*, M. L. SEVILLANO y F. MARTÍN-MOLERO. Madrid: UNED.
- EPSTEIN, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective, en *Research on motivation in education* (Vol.3). R. AMES y C. AMES. Nueva York. Academic Press.

- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Paedagógica*, 23, 135-153.
- HARTWICK, J., SHEPPARD, B. L. y DAVIS, J. H. (1982). Group remembering: research and implications, en *Improving Group Decision Making in Organizations*. R. A. GUZZO (Ed.). Londres. Academic Press.
- HUBER, G. P. (1991). Organizational learning. The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115.
- HUERTAS, J.A., MONTERO, I. y TAPIA, J.A. (2001). Principios para la intervención motivacional en el aula, en *Motivación. Querer aprender*. J.A. HUERTAS. Buenos Aires. Aique.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations, en *Research on motivation in education* (Vol.2). R. AMES y C. AMES. Nueva York. Academic Press.
- KREINER, D. S. (1997). Guided notes and interactive methods for teaching with videotapes. *Teaching of Psychology*, 24, 183-185.
- LAMBERT, M. E. y LENTHALL, G. (1988). Using computerized case simulations in undergraduate psychology courses. *Teaching of Psychology*, 15, 132-135.
- LEVINE, J. M., RESNICK, L. B. y HIGGINS, E. T. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612.
- MARCELO, C. (2001). El proyecto docente: una ocasión para aprender, en *Didáctica Universitaria*. A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.). Madrid. La Muralla.
- OFFENBEEK, M. V. (2001). Process and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 303-317.
- PARDO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: U.A.M.
- PERKINS, D. V. (1991). A case-study assignment to teach theoretical perspectives in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 18, 97-99.
- PINTRICH, P.R. y SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey. Prentice-Hall.
- ULMAN, J. D. (1980). Synthesizing the elements of behavior modification: A classroom simulation game. *Teaching of Psychology*, 7, 182-183.
- VANDE, H. (1980). Teaching psychology through the case study method. *Teaching of Psychology*, 7, 38-41.

LOS BENEFICIOS SOCIALES

Curso/Nivel: QUINTO Materia: RECURSOS HUMANOS Preparador: SAMUEL RUEDA

Descripción general y propósito. Mediante el uso del método del caso se pretende que el alumno utilice los beneficios sociales como un elemento más que compone un sistema retributivo en una organización.		Guía para el alumno	Materiales necesarios
Objetivos (Habilidades e información específica objeto de aprendizaje.)	Guía para el Profesor	Guía para el alumno	Materiales necesarios
Información (Información que es necesario proporcionar o demostrar)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender en qué consisten los beneficios sociales 2. Conocer la función que cumplen los beneficios sociales dentro de un sistema retributivo. 3. Incorporar a un sistema de retribución un sistema de beneficios sociales. 4. Analizar las ventajas e inconvenientes de los beneficios sociales dentro de un sistema retributivo. <ul style="list-style-type: none"> • Tema 5 "Sistema de pagas e incentivos" de la asignatura de Recursos Humanos. • Capítulo 8 "Compensación" de Bayón (2002), apartado 8.4.4. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer antes de la sesión el tema 5 de la asignatura para poder realizar el caso práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes de clase: Tema 5¹ • Bayón, F. (1998). <i>50 casos prácticos sobre Recursos Humanos</i>. Madrid: Síntesis. Caso nº 28.
Verificación (Pasos para evaluar el aprendizaje del alumno)	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas adecuadas a las preguntas planteadas en el caso práctico: <ul style="list-style-type: none"> o Relación entre los conceptos: retribución y beneficios sociales. o Identificar qué beneficios sociales son los más adecuados a partir de la lista dada por el caso, razonando la elección en base a la teoría. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del caso práctico. • Respuesta a las preguntas planteadas al final del caso en grupo. • Presentación de las respuestas a los compañeros. • Participación en el debate sobre las distintas propuestas. 	<p>Otros recursos (e.g. Web, libros, etc.).</p>
Actividad (Descripción de las actividades que reforzarían los aprendizajes del alumno)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar al alumno sobre la importancia de los beneficios sociales. • Solicitar la lectura del caso práctico. • Pedir que respondan a las preguntas planteadas en pequeños grupos. • Puesta en común y debate sobre las distintas respuestas presentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del caso práctico. • Respuesta a las preguntas planteadas al final del caso en grupo. • Presentación de las respuestas a los compañeros. • Participación en el debate sobre las distintas propuestas. 	
Resumen. Esta sesión práctica consiste en incorporar a un sistema de retribución otro de beneficios sociales y analizar las ventajas e inconvenientes de este último.			

¹ Los interesados

PLAN DE CLASE: INFLUENCIA SOCIAL Y FORMACIÓN DE NORMAS

Curso/Nivel: Primero	Materia: Psicología Social	Preparada por: Francisco Javier Cantero Sánchez
Descripción general y propósito Qué será aprendido y cuál es su utilidad.	Se analizará el papel de la influencia social sobre la formación de normas sociales mediante la replicación de los experimentos de Sherif sobre el "efecto autocinético" que muestran la influencia que tiene el grupo en la formación de normas y actitudes cuando éste se encuentra ante situaciones ambiguas y desestructuradas. Estos procesos de influencia social pueden ser aplicados para estudiar el acoso sexual en el trabajo, la conducta ecológica responsable, la formación de equipos de trabajo, etc.	
Objetivos (Habilidades e información específica objeto de aprendizaje.)	Guía para el Profesor	Guía para el alumno
Información que es necesario proporcionar o demostrar)	Se pretende que los alumnos adquieran: (a) Conocimiento de la terminología empleada, los métodos, técnicas y procedimientos de investigación empleados en el estudio de este fenómeno. (b) Capacidad para diferenciar los procesos de influencia social. (c) Aplicar las conclusiones al análisis de situaciones reales ambiguas y desestructuradas.	Materiales necesarios ¹ • Instrucciones del profesor. • Ejercicios elaborados al efecto por el profesor. • Diapositivas del tema.
Verificación (Pasos para evaluar el aprendizaje del alumno)	Fases y condiciones del experimento de Sherif sobre el efecto autocinético. Explicar el proceso de formación de normas.	Instrucciones del profesor para participar en el experimento y realizar los ejercicios propuestos.
Actividad (Descripción de las actividades que reforzarían los aprendizajes del alumno)	Participación activa en la experiencia. Realización y corrección de los ejercicios propuestos tanto en el aula como fuera de la misma.	Otros recursos (e.g. Web, libros, etc.) Cruces, S.J. <i>et al.</i> (1998). Procesos de influencia social. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina y F.J. Cantero, <i>Psicología Social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos</i> . Madrid: McGraw-Hill (cap. 15).
Resumen. Esta sesión práctica consiste en replicar el experimento de Sherif sobre el "efecto autocinético" para comprender el proceso de formación de normas y actitudes en situaciones sociales desestructuradas y ambiguas.	En el aula: a) Dará las instrucciones necesarias para realizar la experiencia y los ejercicios propuestos; b) Conducirá la discusión en grupo de los ejercicios y expondrá las conclusiones teóricas del tema. Fuera del aula: En horario de tutorías, facilitará a los alumnos cualquier aclaración sobre la actividad.	En el aula: a) Realizará la experiencia y ejercicios según las instrucciones proporcionadas por el profesor; b) Participará activamente en la experiencia y en la discusión en grupo. Fuera del aula: Observar el proceso de influencia social estudiado en una situación de interacción y describirlo a los compañeros en la siguiente clase.

¹ Los interesados en obtener José Cela, s/n. 41018 – Sevilla.

PLAN DE CLASE: INFLUENCIA SOCIAL Y FORMACIÓN DE NORMAS

Curso/Nivel:	Primero	Materia:	Psicología Social	Preparada por:	Francisco Javier Cantero Sánchez
Descripción general y propósito Qué será aprendido y cuál es su utilidad.	Se analizará el papel de la influencia social sobre la formación de normas sociales mediante la replicación de los experimentos de Sherif sobre el "efecto autocinético" que muestran la influencia que tiene el grupo en la formación de normas y actitudes cuando éste se encuentra ante situaciones ambiguas y desestructuradas. Estos procesos de influencia social pueden ser aplicados para estudiar el acoso sexual en el trabajo, la conducta ecológica responsable, la formación de equipos de trabajo, etc.				
	Guía para el Profesor	Guía para el alumno			
Objetivos (Habilidades e información específica objeto de aprendizaje.)	Se pretende que los alumnos adquirieran: (a) Conocimiento de la terminología empleada, los métodos, técnicas y procedimientos de investigación empleados en el estudio de este fenómeno. (b) Capacidad para diferenciar los procesos de influencia social. (c) Aplicar las conclusiones al análisis de situaciones reales ambiguas y desestructuradas.				
Información (Información que es necesario proporcionar o demostrar)	Fases y condiciones del experimento de Sherif sobre el efecto autocinético. Explicar el proceso de formación de normas.	Instrucciones del profesor para participar en el experimento y realizar los ejercicios propuestos.			
Verificación (Pasos para evaluar el aprendizaje del alumno)	Participación activa en la experiencia. Realización y corrección de los ejercicios propuestos tanto en el aula como fuera de la misma.	Otros recursos (e.g. Web, libros, etc.) Cruces, S.J. et al. (1998). Procesos de influencia social. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina y F.J. Cantero, <i>Psicología Social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos</i> . Madrid: McGraw-Hill (cap. 15).			
Actividad (Descripción de las actividades que reforzarían los aprendizajes del alumno)	En el aula: a) Dará las instrucciones necesarias para realizar la experiencia y los ejercicios propuestos; b) Conducirá la discusión en grupo de los ejercicios y expondrá las conclusiones teóricas del tema. Fuera del aula: En horario de tutorías, facilitará a los alumnos cualquier aclaración sobre la actividad.	En el aula: a) Realizará la experiencia y ejercicios según las instrucciones proporcionadas por el profesor; b) Participará activamente en la experiencia y en la discusión en grupo. Fuera del aula: Observar el proceso de influencia social estudiado en una situación de interacción y describirse a los compañeros en la siguiente clase.			
Resumen. Esta sesión práctica consiste en replicar el experimento de Sherif sobre el "efecto autocinético" para comprender el proceso de formación de normas y actitudes en situaciones sociales desestructuradas y ambiguas.					

¹ Los interesados en obtener José Ceta, s/n. 41018 - Sevilla.

CONDICIONAMIENTO SEMÁNTICO EVALUATIVO Y CONCIENCIA DE LA CONTINGENCIA

Curso/Nivel:	SEGUNDO	Materia:	COMPORTAMIENTO HUMANO	Preparada por:	JUAN MOISÉS DE LA SERNA TUYA
<p>Descripción general y propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñar los procedimientos de modificación de cambios de actitud y la influencia de la conciencia sobre dichos cambios. - La evaluación se realizará sobre la ejecución de un estudio experimental y elaboración de un informe del mismo, sobre el tema de la práctica. 					
	<p>Guía para el Profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñar los procedimientos de condicionamiento clásico en humanos. - Enseñar el manejo y análisis de los registros del condicionamiento. - Enseñar el manejo y análisis de los cuestionarios de registro sobre conciencia. 		<p>Guía para el alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instaurar el Condicionamiento Semántico Evaluativo. - Comprobar la adquisición de la Conciencia de la Contingencia - Evaluar la influencia de la Conciencia sobre el Condicionamiento. 		<p>Materiales necesarios¹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa <i>ad hoc</i> sobre Condicionamiento Evaluativo. • Hojas de registro de la Conciencia de la Contingencia. • SPSS.
Objetivos (Habilidades e información específica objeto de aprendizaje.)	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará mediante la impartición de sesiones explicativas sobre variables que intervienen en: <ul style="list-style-type: none"> • El condicionamiento evaluativo. • La conciencia de la contingencia. 		<ul style="list-style-type: none"> - Variables que intervienen en: <ul style="list-style-type: none"> • El condicionamiento evaluativo. • La conciencia de la contingencia. 		
Información (Información que es necesario proporcionar o demostrar)	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisión de la correcta realización de la práctica. - Impartición de sesión explicativas de los conceptos más importantes con obtención de feedback sobre el conocimiento y la comprensión de lo expuesto. - Corrección del informe entregado. 		<ul style="list-style-type: none"> - Informe tipo artículo que dé cuenta del manejo teórico de las variables implicadas, la práctica realizada, el análisis de los datos, y las conclusiones extraíbles. 		<p>Otros recursos (e.g. Web, libros, etc.)</p>
Verificación (Pasos para evaluar el aprendizaje del alumno)	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión explicativa de otros resultados obtenidos con procedimientos similares. - Revisión teórica de los modelos explicativos implícados. 		<ul style="list-style-type: none"> - La discusión de los resultados en base a los datos y la teoría empleada. - El diseño de nuevos experimentos para comprobar la consistencia de los datos, y nuevas variables implicadas. 		<p>Material específico creado al efecto.</p> <p>Artículos.</p> <p>Capítulos de libros.</p>
Actividad (Descripción de las actividades que reforzarían los aprendizajes del alumno)	<p>Resumen. Se analizan los procedimientos de modificación de cambios de actitud y la influencia de la conciencia sobre éstos, por medio de una experiencia práctica sobre condicionamiento evaluativo.</p>				
<p>Los interesados en obtenerlos, pueden contactar con el autor en Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 - Sevilla.</p>					