



Relación entre formación complementaria en metodologías activas y motivación en docentes de FOL

**Máster Universitario en Profesor/a de ESO y
Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de
Idiomas.**

Alumno/a: Iván Castillo Barreda

Tutor/a: Francisco Fermín Mallén Broch

Curso académico: 2019/2020

Fecha: octubre de 2020

RESUMEN

En los últimos años, las innovaciones escolares se han vuelto cada vez más importantes para las reformas mundiales en un intento por mejorar la educación y cambiar de las prácticas de enseñanza tradicionales (centradas en el docente) a enfoques más creativos centrados en el estudiante (por ejemplo: aprendizaje cooperativo basado en proyectos, aprendizaje experiencial, etc.), como son las metodologías activas. El beneficio registrado por este tipo de instrucción, ha propiciado que se conviertan en un elemento básico que diferentes organismos gubernamentales y educativos incluyen dentro del currículo. Pero, más allá de repercutir en los alumnos, ¿Cómo repercuten éstas en los docentes?, ¿están todos los docentes motivados y preparados para incluirlas dentro del aula? La realidad es que muchos docentes no están formados o preparados para la implementación de este tipo de innovaciones en el aula, y esto puede influir en su motivación y en su desempeño profesional.

En el presente trabajo se ha tratado de determinar si la formación complementaria del docente o la valoración de la misma influye sobre su motivación/satisfacción laboral.

Para ello se ha llevado a cabo un estudio descriptivo correlacional transversal en el cual mediante una herramienta autoelaborada y de forma online, se intenta establecer los niveles de formación en metodologías activas, motivación y desempeño en docentes de Formación y Orientación Laboral (FOL), de la Comunidad Valenciana.

Un total de 82 docentes fueron analizados en el presente trabajo, y los resultados obtenidos permitieron dividirlo en dos grupos diferenciados. Un grupo 1 formado por docentes con baja formación en metodologías activas/baja consideración sobre las misma, y un grupo 2 en el que se incluyeron a aquellos con alta formación en metodologías activas/alta consideración sobre las metodologías activas.

Los resultados permitieron concluir que, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación del profesorado y su motivación laboral, que los docentes del grupo 2 poseen una motivación laboral estadísticamente más elevada que los del grupo 1, así como que la formación complementaria en metodologías activas del profesorado de FOL guarda relación con su manera de dar clases, y que no hay correlación entre el tipo de acceso a la docencia en FP o la experiencia laboral, y la motivación del docente.

Palabras clave: *Metodologías activas, aprendizaje experiencial, formación docente, motivación y tipo de instrucción*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación	4
1.2. Objetivos	6
1.2.1. Objetivo general.....	6
1.2.2. Objetivos específicos	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Motivación	7
2.1.1. Motivación del profesorado	7
2.1.2. Factores que influyen en la motivación del profesorado	8
2.2. Las metodologías activas	11
2.2.1. Definición y contextualización	11
2.2.2. Tipos	13
2.3. Las estrategias educativas del siglo XXI y su influencia en la motivación del profesorado	16
3. ESTUDIO EMPÍRICO	17
3.1. Diseño	17
3.2. Población	17
3.3. Muestra	17
3.4. Tipo de muestreo y tamaño de la muestra	17
3.5. Procedimiento	18
3.6. Herramienta utilizada	18
3.7. Variables y análisis de los datos	18
3.8. Hipótesis de la investigación	20
3.9. Consideraciones éticas	21
4. RESULTADOS	22

4.1.	Característica de la muestra	22
4.2.	Estadísticos descriptivos	23
4.3.	Prueba de fiabilidad y normalidad	29
4.3.1.	Determinación de la fiabilidad de la encuesta. Alfa de Cronbach	29
4.3.2.	Determinación de la normalidad. Prueba de Kolmogorov-Smirnov.....	30
4.4.	Pruebas no paramétricas	31
4.4.1.	Prueba de U de Mann-Whitney.....	31
4.4.2.	Correlación de Spearman.....	33
5.	DISCUSIÓN.....	36
6.	CONCLUSIONES	40
6.1.	Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	40
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
8.	ANEXOS	50
8.1.	Cuestionario para llevar a cabo la investigación	50

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<i>Figura 1. Distribución de los sujetos según titulación</i>	22
<i>Figura 2. Distribución de los sujetos en función de la plaza que ocupan</i>	23
<i>Figura 3. Gráfico de frecuencia motivación laboral (en función del grupo)</i>	28
<i>Figura 4. Gráfico de frecuencia metodología/desempeño docente (en función del grupo)</i>	28
<i>Figura 5. Gráfico de la Correlación de Spearman (Motivación-Desempeño Docente)</i>	34
<i>Figura 6. Gráfico de la Correlación de Spearman (Motivación-Experiencia)</i>	35
<i>Tabla 1 Metodologías activas y sus componentes</i>	14
<i>Tabla 2 Puntuaciones obtenidas según las diferentes respuestas a los ítems del cuestionario</i>	23
<i>Tabla 3 Valores estadísticos descriptivos de las principales variables cuantitativas</i>	26
<i>Tabla 4 Estadísticas de los docentes encuestados según el grupo al que pertenecen (en base a su formación complementaria)</i>	27
<i>Tabla 5 Determinación de la fiabilidad del cuestionario. Los valores de Alfa de Cronbach según los tres constructos a medir</i>	29
<i>Tabla 6 Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov</i>	30
<i>Tabla 7 Características de los docentes según su formación en metodologías activas y valores de motivación y desempeño obtenidos</i>	31
<i>Tabla 8 Prueba de U de Mann-Whitney (Motivación Laboral-Metodología Docente)</i>	31
<i>Tabla 9 Características de los docentes según acceso a la FP y valores medios de Motivación Laboral</i>	32
<i>Tabla 10 Prueba de U de Mann-Whitney (Tipo de plaza del docente-Motivación Laboral)</i>	32
<i>Tabla 11 Coeficiente de Correlación de Spearman (Motivación Laboral-Desempeño Docente)</i>	33
<i>Tabla 12 Coeficiente de Correlación de Spearman (Experiencia Laboral-Motivación Laboral)</i>	34

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la docencia se ha convertido en una parte fundamental de las sociedades, y su labor puede llegar a ser clave en el destino de éstas y su capacidad para afrontar el futuro (Vega et al., 2019; Nuryanto y Eryandi, 2020). Las preguntas cruciales en relación tanto a la formación del profesorado como al profesorado activo incluyen desde: ¿Cómo se prepara a los futuros y los ya consagrados docentes para el futuro y para afrontar los cambios en curso? Y ¿Cómo pueden los docentes ayudar a sus alumnos a afrontar estos cambios?

Varias organizaciones han reflexionado sobre estas cuestiones. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) dentro del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) (Rychen y Salganik 2001; 2005), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Delors, 1996), la Asociación Estadounidense de Universidades para la Formación de Docentes (AACTE, 2010) y la Unión Europea (2006), han determinado qué tipo de competencias deben proporcionar las escuelas a los estudiantes.

Existen algunas variaciones en cuanto a cómo se definen estas competencias y qué habilidades se enfatizan (Shi et al., 2016). Sin embargo, se denominan más comúnmente competencias del siglo XXI, habilidades futuras, competencias básicas, competencias clave o habilidades y competencias transferibles (Voogt y Roblin, 2012). Los hilos comunes entre estas competencias son el énfasis en el aprendizaje activo y las habilidades para la creación colaborativa de conocimiento. Estas competencias requieren que los estudiantes desarrollen un aprendizaje autorregulado, que se autodirijan y que gestionen sus procesos de aprendizaje (Tan et al., 2015). El profesorado debería incluir estas competencias futuras como parte integral de su trabajo profesional. Por tanto, ¿cómo se puede preparar a los docentes para que se conviertan en profesionales capaces de animar a sus alumnos a desarrollar la autorregulación mediante el aprendizaje activo? Este tema, aunque ampliamente analizado en ciclos de formación elemental, no ha sido ampliamente investigado en el ámbito de la formación vocacional o formación profesional (FP).

Los enfoques que promueven el aprendizaje activo se enfocan más en desarrollar las habilidades de los estudiantes que en transmitir información y requieren que los estudiantes hagan algo (leer, discutir, escribir, trabajar en equipo) basado en un pensamiento de orden superior. También tienden a poner cierto énfasis en la exploración de los estudiantes de sus

propias actitudes y valores. Esta definición es amplia, y Bonwell y Eison (1991) reconocen explícitamente que una variedad de actividades puede incluirse en ella. Sugieren un espectro de actividades para promover el aprendizaje activo, que van desde muy simples (p. ej.: hacer una pausa en la conferencia para permitir que los estudiantes aclaren y organizar sus ideas al discutir con los compañeros y compañeras) hasta más complejas (p. ej.: usar estudios de casos como punto focal para tomar decisiones y realizar tareas). En su libro, Handelsman et al. (2007) también señalan que la línea entre el aprendizaje activo y la evaluación formativa es borrosa y difícil de definir; después de todo, la enseñanza que promueve el aprendizaje activo de los estudiantes les pide que hagan o produzcan algo, que luego puede servir para ayudar a evaluar la comprensión, bases claras del aprendizaje significativo.

Uno de los valores mayoritariamente identificados en la literatura en relación al aprendizaje significativo de los alumnos es la formación y la motivación. En relación a la formación del profesorado, diversas investigaciones (González et al., 2017; Rots et al., 2010) han demostrado que el apoyo a la autonomía de los docentes mejora las competencias profesionales y la autoeficacia de los mismos. La autoeficacia es esencial para el éxito académico tanto del equipo docente como del alumnado (White y Bembenuity, 2013). También se ha demostrado que el aprendizaje profesional de los futuros docentes y la formación continua del profesorado en activo se ve afectado positivamente por el uso de métodos de aprendizaje activo (Niemi et al., 2016; Ketonen, y Lonka, 2012); a su vez, el propio aprendizaje autorregulado de los docentes es clave para un desarrollo profesional óptimo (Zimmerman y Schunk, 2008).

A todo ello hay que sumarle que otros tantos estudios han explorado cómo los componentes separados de la autorregulación (por ejemplo, la autoeficacia o los métodos de aprendizaje activo específicos) pueden repercutir sobre el desempeño profesional (Boulton, 2014; Cheng y Jang, 2019; Van Wyk, 2017).

En la misma línea argumentativa, la investigación señala que la motivación es un elemento clave y la destacan como otra de las variables mediadoras del tipo de enseñanza y aprendizaje que los alumnos reciben en el aula. En este sentido, a comienzos del siglo XXI, se intentó delinear el campo de la motivación docente investigando tres niveles principales en los que pueden producirse variaciones en la motivación docente: el docente, el gerencial y el ministerial/institucional. También se propusieron estrategias clave para producir cambios positivos en estos tres niveles. Por ejemplo, algunos de los incentivos que se

consideraron que podrían ayudar a mejorar la motivación de los profesores fueron: (a) aspirar a un título superior, (b) desarrollar un sistema de colaboración y trabajo en equipo entre profesores, y (c) permitir la participación de profesores en el diseño curricular. Además, Shoaib (2004), en su Tesis Doctoral, elaboró una lista de recomendaciones para mejorar aún más la motivación de los profesores; además de las sugerencias ministeriales/institucionales, de supervisión y de gestión, esta lista incluía recomendaciones sobre carga de trabajo/plan de estudios e instalaciones/recursos/salarios, pero sobre todo sobre la formación del profesorado (Leithwood et al., 2002; Alam y Farid, 2011).

En el pasado, el objetivo de la educación era simplemente transmitir el conocimiento y la experiencia a las próximas generaciones y el proceso de enseñanza estaba centrado en el maestro o maestra. Sin embargo, debido a los desarrollos que se produjeron gradualmente después de la Edad Media y debido al cambio en la visión hacia el alumnado, las perspectivas de los educadores sobre el proceso educativo se transformaron: la centralidad en el alumnado reemplazó a la centralidad en el profesorado. La invención de métodos de enseñanza modernos y su aplicación además de los métodos tradicionales, el uso inevitable y generalizado de dispositivos educativos (Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-) y el hecho de que los métodos se hayan vuelto más científicos, son los resultados más importantes de estos avances. Por lo tanto, los sistemas educativos globales han cambiado considerablemente debido a tales transformaciones y desarrollos (Walker, 2003; Gleason et al., 2011; Torralba y Doo, 2020).

Además de tener personalidades brillantes, los docentes deben adquirir conciencia sobre los nuevos principios y métodos educativos para que puedan tener éxito profesional. Hoy en día, no se puede entrar al aula simplemente porque se tenga un título; hay que saber conocer a los alumnos y ser consciente del proceso de enseñanza a aplicar según las cualidades de éstos.

Los métodos de enseñanza son tan importantes que algunos académicos en el campo de la educación consideran que el dominio de los métodos de enseñanza es más importante que tener conocimientos científicos sobre una materia/especialidad determinada. Por lo tanto, es esencial que, en el camino hacia el desarrollo y el éxito, se haga uso de los últimos logros de los sistemas educativos altamente desarrollados.

1.1. Justificación

El presente trabajo parte de una premisa, la adquisición de las ciencias y tecnologías modernas es posible haciendo uso de métodos educativos modernos y un docente juega un papel importante en el logro de este objetivo, conocer a los docentes y descubrir sus necesidades y los factores que los motivan puede conducir a un proceso de enseñanza más eficiente. De esta forma, tendríamos un sistema educativo más dinámico, creciente y eficiente. Se debe prestar atención a la relación entre la motivación de los maestros y el desempeño de los alumnos y asegurarse de que el profesorado motivado, con metodologías motivadoras, dé como resultados estudiantes motivados.

Los estudios de investigación realizados sobre la relación entre la motivación y el método de los profesores son muy pocos (quizá escasos en España). Por tanto, la investigación sobre este tema puede abrir puertas a nuevos horizontes y hechos. La motivación para enseñar es uno de las variables más importantes y desempeña un papel relevante para conseguir que el profesorado dote de los objetivos educativos al alumnado. Parece que un individuo que no tiene la motivación suficiente para continuar con su trabajo y se siente insatisfecho en él, siempre sufriría hasta los últimos días de su vida laboral y haría sufrir a los demás. En particular, se ha demostrado que los docentes, pueden crear trastornos conductuales, emocionales y educativos sobre los estudiantes (Chamundeswari, 2013; Khosropour y Nikoie, 2015; Bal-Taştan et al., 2018).

Dicho todo esto, si se desea sentar las bases del desarrollo económico y social de un país y hacer planes de desarrollo, se tienen que hacer planes educativos antes que todo, ya que el desarrollo de cada país depende de un sistema educativo dinámico y altamente eficiente. Por lo tanto, todas las sociedades necesitan docentes capacitados, talentosos y motivados para que puedan educar a sus jóvenes en el marco de un sistema educativo moderno y prepararlos para lograr los objetivos de la sociedad (Adams et al., 2017; Chamundeswari, 2013).

Hoy en día, el binomio profesor-alumno determina la eficiencia de un sistema educativo y gracias a la entrada de los alumnos en el mundo de la enseñanza, un profesor puede seleccionar fácilmente el método de enseñanza adecuado en función de las habilidades de sus alumnos. Esto no solo conduciría a la mejora de la calidad de la enseñanza, sino que también es una oportunidad para que surjan talentos, creatividades y habilidades personales en los alumnos. De acuerdo con este enfoque, un maestro eficiente es un maestro que está familiarizado con diferentes métodos de enseñanza, aplica varios métodos y estilos de

enseñanza y selecciona el método apropiado en función del tema de la lección, los objetivos educativos y los factores contextuales. Al seleccionar el método apropiado, un profesor eficiente allana el camino para que los estudiantes sean dinámicos y se desarrollen personalmente (Hein et al., 2012; Zhang et al., 2019). A este respecto, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008), establece que el comportamiento de los profesores afecta sobre el comportamiento y las actitudes de los alumnos, pero: ¿esto es aplicable a todos los ciclos, a todas las ramas y a todos los contextos?

El presente trabajo analiza si en una asignatura (Módulo Profesional) tan transversal como la de Formación y Orientación Laboral (FOL), presente en todos los niveles de Ciclos Formativos de FP, se pueden establecer correlaciones, más allá de la especialidad, entre la metodología aplicada, la formación del profesorado y la motivación del mismo (Tomàs-Monserrat, 2018).

El Módulo Profesional de FOL, es un módulo formativo que se propone en el currículo de todos los ciclos formativos de FP Básica a nivel nacional, tanto en el primer curso (FOL I) como en el segundo (FOL II), así como en los Ciclos Medios y Superiores (Roca, 2011). A pesar de ello, hay que tener en cuenta que desde que se creó la especialidad de FOL ha sido despreciada muchas veces por los propios responsables educativos, en un momento que hace que sea más necesaria que nunca., por lo siguiente (Tomàs-Monserrat, 2018):

- Es la única ocasión que tendrán muchos de nuestros alumnos, futuros trabajadores, en tener una formación sobre derechos y deberes laborales.
- Es la única ocasión en que muchos tendrán formación sobre búsqueda activa de empleo.
- Es la única vez que tendrán formación real sobre prevención de riesgos laborales.
- Es la única vez que trabajarán con contenidos relacionados con el autoempleo en el sistema educativo.

El presente y el futuro del alumnado están relacionados, dado que este último depende de lo que se haga en el presente. Cada alumno/a de un ciclo formativo, ya está recibiendo una formación inicial orientada hacia un campo profesional en el que desarrollará su posterior actividad laboral. Por ende, es necesario que el alumnado conozca con más precisión la profesión elegida y la relacionen con la formación que está recibiendo. Relacionar trabajo y formación es uno de los objetivos de los Módulos Transversales como FOL (Tomàs-

Monserrat, 2018).

Debido a que el alumnado que cursa una formación profesional tiene como principal objetivo trabajar a corto plazo, el módulo profesional de FOL presenta los contenidos necesarios para facilitar a cada alumno/a la posibilidad de aspirar a un puesto de trabajo vacante, o barajar las posibilidades de crear su propia empresa.

1.2. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos generales, junto con los específicos.

1.2.1. Objetivo general

- Determinar si la formación complementaria del docente o la valoración de la misma influye sobre su motivación/satisfacción laboral.

1.2.2. Objetivos específicos

Además, se han establecido los siguientes objetivos específicos

- Analizar si la formación complementaria en metodologías activas del profesorado de FOL guarda relación con su manera de dar clases.
- Estudiar si el tipo de acceso a la FP (bolsa/plaza temporal vs plaza fija/oposiciones) de los docentes repercute sobre su motivación laboral.
- Saber si existe correlación entre la motivación del docente y su metodología empleada durante las clases de FOL.
- Hallar si existe correlación entre la experiencia del docente en FOL y su motivación laboral.

2. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico que se desarrolla a continuación se aborda el concepto de motivación y específicamente la motivación del profesorado, así como los factores que pueden llegar a condicionarla. Como parte importante también de los objetivos de este trabajo, se abordan las metodologías activas, qué son y cómo se aplican en el aula, además de su importancia en la educación competencial del siglo XXI. Por último, se analiza la relación entre el binomio preparación y motivación en el ámbito docente.

2.1. Motivación

La noción de motivación es extremadamente compleja. Es por ello que, a pesar de la frecuencia con la que este término es utilizado en contextos educativos y de investigación, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se ha alcanzado poco consenso en la literatura sobre su significado exacto. No obstante, se han realizado varios intentos para definir este concepto amplio. Según Han y Yin (2016): “la motivación se ha visto generalmente como una energía o impulso que mueve a las personas a hacer algo por naturaleza” (p. 3). De manera similar, Dörnyei (1998) afirmó que: “los investigadores parecen estar de acuerdo en que la motivación es responsable de determinar el comportamiento humano al energizarlo y darle dirección” (p. 117).

Para Deci y Ryan (2008), estar motivado significa estar movido a hacer algo. Una persona que no siente ímpetu o inspiración para actuar se le puede considerar como desmotivada, mientras que alguien que está energizado o activado hacia un fin se considera motivado.

Sin embargo, incluso una breve reflexión sugiere que la motivación no es un fenómeno unitario. Las personas no solo tienen diferentes cantidades, sino también diferentes tipos de motivación. Es decir, varían no solo en el nivel de motivación (cuánta motivación), sino también en la orientación de esa motivación (tipo de motivación). La orientación de la motivación se refiere a las actitudes y metas subyacentes que dan lugar a la acción, es decir, se refiere al por qué de las acciones (Decy y Ryan, 2008).

2.1.1. Motivación del profesorado

La motivación docente, también conocida como “motivación para enseñar”, se refiere a las razones que surgen de la voluntad intrínseca de los individuos de enseñar y sostener la enseñanza, y su intensidad está indicada por el esfuerzo dedicado a este proceso de

enseñanza (Han y Yin, 2016; Alam y Farid 2011). Además, la motivación del docente es sumamente influyente y contagiosa, ya que tiene el potencial de influir en los estudiantes y generar en ellos una visión atractiva del aprendizaje (Bal-Taştan et al., 2018).

En otras palabras, y tal y como afirman Bal-Taştan et al. (2018), las actitudes, la energía y, en general, la motivación de los profesores es uno de los factores más importantes que pueden repercutir sobre la motivación de los alumnos para participar en el aprendizaje.

Además, diferentes autores coinciden en cuatro rasgos característicos de la motivación docente: (a) su componente principal es un deseo interno prominente de educar académica y socialmente hablando (componente intrínseco/vocacional); (b) depende de factores contextuales, normalmente relacionados con las demandas institucionales y las limitaciones del lugar de trabajo y la profesión; (c) este tipo de motivación no solo implica estar motivado para enseñar, sino estar motivado para involucrarse en el proceso de convertirse en docente como una carrera/profesión para toda la vida; y (d) la motivación del profesorado es muy frágil, ya que los maestros están constantemente expuestos a poderosas influencias tanto positivas como negativas (Alam y Farid, 2011; Han y Yin, 2016).

2.1.2. Factores que influyen en la motivación del profesorado

Muchas de las investigaciones sobre la motivación del profesorado se centran en saber qué motiva a los mismos a elegir una carrera docente o qué les motiva a ingresar en un programa de formación docente. Pero, ¿qué pasa con los que actualmente ejercen la profesión?, ¿Cuáles son los factores que intervienen en la decisión de seguir enseñando o cambiar de carrera? Un estudio realizado en los Países Bajos encuestó a 1.214 profesores de Secundaria con el objetivo de detectar y categorizar los perfiles de identidad de los profesores (Canrinus et al., 2011). El estudio identificó tres perfiles de identidad distintos. Los autores del estudio se refirieron a estos perfiles de identidad como: 1) insatisfecho y desmotivado, 2) motivado y comprometido afectivamente y 3) dudoso de la competencia propia.

Lo interesante del estudio fue que aquellos en la primera categoría (insatisfecho y desmotivado), tuvieron el mayor cambio en su nivel de motivación para la docencia desde que comenzaron su carrera y mostraron una fuerte puntuación negativa en esta área. Por el contrario, los del segundo grupo (motivado y comprometido afectivamente), mostraron un cambio positivo en su motivación para enseñar en comparación con cuando se iniciaron en

la profesión. El tercer grupo (perfil de identidad de competencia dudosa), mostraron solo un ligero cambio negativo en la motivación.

Si bien el estudio no exploró las razones de los cambios en la motivación exhibidos por el primer y segundo grupo, es aleccionador observar que casi el 20% de los encuestados fueron categorizados con el perfil de “identidad insatisfecho y desmotivado”. También es notable el hecho de que las cuatro razones de mayor rango para convertirse en docentes para los tres perfiles fueron:

- Poder trabajar con niños/adolescentes.
- Amor por el tema.
- Poder transferir conocimientos y habilidades.
- Valor profesional intrínseco (interés en la enseñanza y deseo a largo plazo de convertirse en profesor o profesora).

Los resultados del estudio anteriormente comentado, respalda los resultados de otras tantas investigaciones que señalan que las personas tienden a elegir la docencia como carrera principalmente por razones altruistas e intrínsecas (García-Poyato Falcón et al., 2018).

Volviendo al estudio de Carrinus et al. (2011), es interesante notar que los perfiles identificados en este estudio no se asociaron con el número de años de experiencia docente; sin embargo, hubo una fuerte relación entre el tipo de contrato y el perfil de identidad. Aquellos con el perfil motivado y comprometido afectivamente tenían muchas más probabilidades de tener contratos permanentes que los de los otros dos perfiles.

En lo referente al por qué los docentes pueden caer en la desmotivación, los estudios de Song y Kim (2016), Barin et al. (2018) y Vermote et al. (2020), señalan cinco factores generales responsables de poder provocar dicha circunstancia:

a) La naturaleza estresante de la profesión docente: La docencia es una profesión altamente estresante y desafiante, principalmente debido al hecho de que el trabajo de los profesores y profesoras es tratar con grupos de niños/niñas adolescentes que pueden mostrar problemas de comportamiento o están pasando por fases rebeldes en sus vidas. El profesorado ha de estar alerta en todo momento y ser extremadamente cuidadosos con lo que hacen y dicen. Además, tiene que enseñar el contenido de la asignatura a sus alumnos, quienes rara vez muestran interés en lo que explica el profesor. Es por ello que, en ocasiones,

los profesores sienten la necesidad de aplicar mecanismos de defensa frente al estrés y la ansiedad, que van desde romper la relación profesor-alumno hasta evitar el cambio y confiar en actuaciones ritualizadas. Sin embargo, algunos docentes -normalmente aquellos que tienen un fuerte compromiso profesional y carecen de habilidades de autorregulación- no son capaces de hacer frente a esta parte estresante del trabajo y, en consecuencia, terminan experimentando conmociones y crisis motivacionales dolorosas.

b) La restricción de la autonomía docente: Restringir la autonomía de los y las docentes es uno de los factores más poderosos que afectan sobre la motivación de los mismos. La educación tiene un alto perfil social y las autoridades imponen limitaciones aparentemente en aras de la eficacia, como la introducción de pruebas estandarizadas y planes de estudio establecidos a nivel legislativo. Todas estas medidas pueden llegar a acotar la autonomía del profesorado y aumentar un control centralizado.

c) Insuficiente autoeficacia por parte de la mayoría de los profesores debido a una formación inadecuada: Los docentes no siempre se sienten eficaces y confiados en sí mismos y esto se debe principalmente a que los programas de formación docente no necesariamente se ocupan de la gestión del aula/grupo, ya que la formación docente se centra básicamente en la formación de materias.

En consecuencia, muchos, sobre todo los noveles, pueden sentirse confundidos y perdidos cuando experimentan la realidad de la vida cotidiana en el aula, ya que en su mayoría carecen de conocimientos/instrucción explícitos sobre cómo reaccionar ante circunstancias inesperadas.

d) La repetitividad de los contenidos y la falta de oportunidades para el desarrollo intelectual: El profesorado no tienen mucha libertad para decidir o incluir variaciones en el contenido de su asignatura, ya que debe seguir los requisitos prescritos y el contenido del curso impuesto. Estas limitaciones institucionales hacen que en ocasiones se cansen de enseñar siempre lo mismo y de sus procedimientos rutinarios en el aula. Además, también limitan el interés de ampliar o incorporar nuevas estrategias de enseñanza.

e) La estructura de carrera inadecuada: La falta de una estructura de carrera apropiada en la enseñanza es otro impedimento motivacional importante. Los profesores de aula tienen pocas opciones si quieren progresar/ascender a nivel profesional, ya que hay muy pocas áreas de avance y pocas metas adicionales por alcanzar. Es por eso que muchos docentes se sienten desmotivados e insatisfechos cuando se dan cuenta de que han alcanzado un estado

estable en sus carreras y que hay planes u objetivos futuros limitados con respecto a su profesión.

2.2. Las metodologías activas

2.2.1. Definición y contextualización

Las pedagogías inspiradas en metodologías activas (o “centradas en el estudiante”) representan un modelo de enseñanza que resalta la enseñanza mínima por parte del maestro o la transmisión directa de conocimiento fáctico, múltiples actividades en grupos pequeños que involucran a los estudiantes en el aprendizaje por descubrimiento o la resolución de problemas, preguntas frecuentes de los estudiantes y discusión (Torralba y Doo, 2020).

Las pedagogías de aprendizaje activo se pueden contrastar con los enfoques formales o de instrucción directa que hacen hincapié en las clases magistrales o la transmisión directa de conocimientos fácticos, junto con la recitación y simulacro (Gleason et al., 2012).

A este respecto, se pueden identificar dimensiones conductuales y cognitivas en las que las pedagogías centradas en el alumno y el aprendizaje activo pueden contrastarse con la instrucción formal o directa. La dimensión del comportamiento de las pedagogías de aprendizaje activo se centra en el grado en que las prácticas de instrucción permiten a los estudiantes participar en el comportamiento verbal o físico, mientras que la dimensión cognitiva destaca el grado en que las estrategias de enseñanza permiten a los estudiantes participar en diversas formas/niveles de pensamiento (Baeten et al., 2013).

Baeten et al. (2013), en su revisión de literatura, afirman que los métodos de enseñanza centrados en el estudiante están relacionados con tres componentes principales:

- Una participación activa de los estudiantes: se les pide que construyan conocimiento seleccionando, interpretando y aplicando información. Sus asignaciones requieren reflexiones y construcciones de su punto de vista sobre un determinado tema/contenido.
- La función del profesor/a de cambiar de transmisor a facilitador, que ayuda a los estudiantes con los problemas que se les pueden ir planteando, pero sin contar las posibles soluciones.
- Las actividades de aprendizaje y evaluación que son “tareas auténticas”, como estudios de casos prácticos y complejos.

Además, los objetivos de aprendizaje pueden lograrse en clase a través del trabajo individual y también de manera cooperativa, que según Slavin (1980) se refiere a las técnicas de clase en las que los estudiantes trabajan en actividades de aprendizaje en grupos pequeños y reciben recompensas o reconocimiento basado en el desempeño de su grupo. Se basa en un enfoque profundo del aprendizaje, apoyado por estrategias de autorregulación y la motivación intrínseca de los estudiantes, se enmarcan en un aprendizaje activo y un enfoque constructivista y experiencial.

La definición de aprendizaje experiencial se puede describir como “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de la experiencia de comprensión y transformación” (Kolb, 1984, p. 41). Son las oportunidades que exigen los planes de estudio y los enfoques pedagógicos comunes para la educación que permiten a los estudiantes aprender y construir su propio conocimiento (construccionismo), donde reconocen la relevancia de los conceptos abstractos y como se aplican en la vida real o en contextos auténticos (Walker, 2003; Niemi et al., 2016).

En el ciclo de aprendizaje experimental de cuatro etapas de Kolb (1984), la etapa de experiencia concreta, reside en la experiencia que los alumnos tienen cuando están activamente “haciendo” algo, similar al concepto de Dewey de una experiencia primaria, donde las reflexiones sobre la 'experiencia' se convierten en un proceso educativo.

Para Kolb y Kolb (2005, p. 194) en el caso concreto de la educación superior, la teoría del aprendizaje activo se basa en seis proposiciones:

- 1) El aprendizaje se concibe mejor como un proceso, no en términos de resultados. Para mejorar el aprendizaje en la educación superior, el enfoque principal debe ser involucrar a los estudiantes en un proceso que mejore su aprendizaje, un proceso que incluya comentarios sobre la efectividad de sus esfuerzos de aprendizaje.
- 2) Todo aprendizaje es volver a aprender. El aprendizaje se facilita mejor mediante un proceso que extrae las creencias e ideas de los estudiantes sobre un tema para que puedan ser examinados, probados e integrados con ideas nuevas y más refinadas.
- 3) El aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos de adaptación dialécticamente opuestos al mundo. Los conflictos, las diferencias y los desacuerdos son los que impulsan el proceso de aprendizaje. En el proceso de aprendizaje, uno

debe moverse de un lado a otro entre modos opuestos de reflexión y acción, y de sentir y pensar.

- 4) El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo. No solo el resultado de la cognición, el aprendizaje implica el funcionamiento integrado de la persona total: pensar, sentir, percibir y comportarse.
- 5) Resultados de aprendizaje de transacciones sinérgicas entre la persona y el entorno. En términos de Piaget, el aprendizaje ocurre a través del equilibrio de los procesos dialécticos de asimilar nuevas experiencias en conceptos existentes y acomodar los conceptos existentes a nuevas experiencias.
- 6) El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento. El aprendizaje experiencial, propone una teoría constructivista del aprendizaje mediante la cual el conocimiento social se crea y se recrea en el conocimiento personal del alumno. Esto contrasta con el modelo de “transmisión” en el que se basa mucha práctica educativa actual, donde las ideas fijas preexistentes se transmiten a los alumnos.

2.2.2. Tipos

Diferentes enfoques pedagógicos han basado su desarrollo metodológico en el aprendizaje activo y experiencial: aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje orientado a proyectos (AOP), método de casos (MDC), aprendizaje cooperativo, aula invertida y la gamificación, además del aprendizaje y servicio -APS- (ver Tabla 1) (Kelly et al., 2011; Niemi et al., 2016; Torralba y Doo, 2020).

Tabla 1
Metodologías activas y sus componentes

METODO	TIPO DE APRENDIZAJE	ENFOQUE	PROCESO	ROL DEL PROFESORADO
ABP	Construcción de propio conocimiento	Constructivista	Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado generando el producto	Facilitador y administrador
AOP	Enfoque de aprendizaje profundo	Aprendizaje experiencial y reflexivo	Los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades	Tutela a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo de sus investigaciones. La ayuda se desplaza progresivamente del proceso al producto
MDC	Enfoque realista	Aprendizaje activo-guiado	Situación real de un evento con episodios de práctica, una porción de práctica en la vida diaria, una historia diseñada y presentada como material de estudio y un ejercicio en el aula como un rompecabezas o un problema	En el MDC, los instructores enseñan a los aprendices sobre un tema principal relacionado con su puesto de trabajo a través de: presentar información sobre casos relevantes o solicitar a los participantes que desempeñen el papel de esos casos
AC	Los estudiantes: (a) son mutuamente responsables del aprendizaje de los demás y (b) tienen interés en el éxito de los demás	Aprendizaje individual y grupal	Los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos de aprendizaje conjuntos	El profesor explica la tarea, enseña los conceptos o procedimientos que los estudiantes necesitan para completar la tarea y estructura la cooperación entre los estudiantes
AI	Se transfiere la responsabilidad del aprendizaje del maestro al alumno	Constructivista	Los estudiantes observan la parte teórica de la lección a través de múltiples equipos como videos en línea, presentaciones, sistemas de gestión de aprendizaje y toman notas y preparan preguntas sobre las partes que no entienden	El maestro es un facilitador del aprendizaje

METODO	TIPO DE APRENDIZAJE	ENFOQUE	PROCESO	ROL DEL PROFESORADO
GAMF	Uso de la mecánica basada en juegos, la estética y el pensamiento del juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas	Se hace uso de elementos que son inherentes a los juegos y su propósito es apoyar el aprendizaje y mejorar la participación del alumnado	El uso de la mecánica del juego mejora la motivación y el aprendizaje en condiciones formales e informales	Conjuntar los elementos de juego con un buen diseño instruccional que incorpore actividades atractivas y retadoras, para que guíen la experiencia del alumno hacia el desarrollo de las competencias esperadas en el nivel indicado
APS	Combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo	Educación experiencial y crítica	Integra el servicio comunitario con la educación y el autoconocimiento como vía para enriquecer la experiencia educativa, enseñar civismo, animar a una implicación social durante toda la vida, y fortalecer el bien común de las comunidades	Acompañamiento educativo, orientador y facilitador

Fuente: Elaboración propia a partir de Kelly et al. (2011); Niemi et al. (2016); Torralba y Doo (2020)

2.3. Las estrategias educativas del siglo XXI y su influencia en la motivación del profesorado

Algunos estudios sugieren que la motivación del profesorado, que es un proceso interno individual, es un factor central de la eficiencia de la clase y la mejora de los logros académicos en la escuela. Dicen que la existencia de motivación o la falta de ella podría deducirse de acuerdo con los resultados y las características del comportamiento manifiesto del individuo, que la motivación de los docentes afecta su comportamiento. Los profesores con alta motivación son capaces de crear un mejor clima físico, social y psicológico en la clase; pueden integrar el conocimiento profesional, el conocimiento del contenido en una disciplina académica determinada y el conocimiento didáctico, el conocimiento personal e interpersonal (Ellis et al., 2019; Marcelo y Yot-Domínguez, 2019).

La motivación es un factor central en el trabajo del docente; es un factor importante en la eficiencia de la clase, la mejora de los logros académicos y su disposición a participar y contribuir al avance del proceso educativo. Se señala que existe una seria dificultad en la asimilación del cambio en la enseñanza de los profesores, en cuanto sus modos y en la implementación de estos cambios.

Entre las razones de esta dificultad se encuentran las posiciones, percepciones, habilidades y actitudes de los profesores hacia los entornos digitales, nuevas metodologías y hacia su rol docente en dichos entornos. En otras palabras, los académicos mencionados anteriormente sugieren que cuando pretendemos introducir cambios en un sistema educativo debemos tener en cuenta todas estas variables. Ellis et al. (2019) se refieren a variables que apoyan o retrasan la innovación pedagógica y mencionan dos aspectos centrales: el primero es un aspecto organizacional, la visión del teleprocesamiento y sus objetivos; este componente contiene posiciones y creencias sobre la pedagogía innovadora. El segundo componente es la definición y mapeo de las conexiones de las actividades innovadoras y la identificación de los objetivos de la innovación.

Las nuevas necesidades educativas, han favorecido la introducción de nuevos objetivos desde la enseñanza competencial, hasta las introducciones de las nuevas tecnologías como base del desarrollo educativo, ¿pero hasta qué punto estas innovaciones pueden condicionar la motivación del profesorado y por ende su desempeño profesional? En el presente trabajo se tratará de dar respuesta a esa pregunta.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Diseño

Se trata de un estudio descriptivo correlacional transversal, en el que mediante un cuestionario se trata de analizar los niveles de formación en metodologías activas, motivación y desempeño en docentes de FOL de la Comunidad Valenciana (véase subapartado 3.2. del presente TFM).

El estudio es descriptivo porque no se manipulan variables, es decir, se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad. Lo denominamos correlacional porque se trata de establecer si las variables de nivel de formación en metodologías activas media en la motivación y desempeño de los docentes. De igual forma, es transversal porque solo se toman los datos en una sola medición, es decir, analizamos el fenómeno en un punto en el tiempo, y en forma de cuestionarios

3.2. Población

La población a estudio está compuesta por docentes de la materia de FOL de la Comunidad Valenciana. Para acceder a ellos se opta por consultar el listado que la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana dispone en su página web (CEICE.GVA, 2018) como base de datos.

3.3. Muestra

La muestra de la investigación llevada a cabo está compuesta por docentes (sin diferenciación de género) de FOL de diversos centros de la Comunidad Valenciana, tanto de Ciclos Básicos, como Medios y Ciclos Superiores. Los criterios de inclusión son el estar en activo en el momento del estudio y acceder a participar.

3.4. Tipo de muestreo y tamaño de la muestra

El tipo de muestreo es el de muestreo total; se enviaron tanto las bases del estudio como el cuestionario a un número de 349 Centros de Formación de la Comunidad Valenciana que aparecían en el listado de Conselleria, y se incluye en el estudio a todos aquellos que desearon participar. Finalmente, el tamaño de la muestra es de 82 docentes (todos ellos imparten FOL en la actualidad).

3.5. Procedimiento

Debido al fenómeno de la COVID-19, se ha considerado oportuno trasladar el cuestionario que se ha empleado como herramienta de investigación (véase “anexos” del presente TFM y el subapartado 3.6.), creado en *Google Forms*, a los diferentes participantes, a través de correo electrónico. Para ello, se ha empleado el listado que la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana dispone en su página web (CEICE.GVA, 2018) como base de datos, tal y como se ha comentado anteriormente.

La recogida de datos se efectuó a lo largo del mes de gran parte del mes de septiembre de 2020, comenzando el día 7 y finalizando el día 30 de dicho mes/año.

3.6. Herramienta utilizada

La herramienta empleada en la presente investigación se adjunta en el apartado de “anexos” del presente TFM. Es de elaboración propia adaptada de: Valverde-Molina (2016); Ríos-Soria y Romero-Velita (2018). Pretende medir los niveles de motivación de los docentes de FOL y su manera de dar clase, en base a unas variables comparativas y a su nivel de formación complementaria en metodologías activas.

La herramienta está formada por 6 ítems sociodemográficos; 5 ítems directos con respuestas tipo Likert, para poder determinar la formación complementaria del docente en metodologías activas; 8 ítems directos con respuestas tipo Likert, con el fin de poder medir la motivación del docente y otros 8 ítems directos con respuestas tipo Likert, que sirven para determinar la metodología/desempeño de los docentes encuestados durante sus clases de FOL.

Para mayor información sobre la clasificación de las variables a analizar, así como los datos de análisis, véase el subapartado 3.7. del presente TFM.

3.7. Variables y análisis de los datos

La herramienta pretende medir, mediante diferentes ítems directos, diversas variables y/o subvariables, como son:

1. Datos sociodemográficos: compuesta por 6 cuestiones/ítems. Su finalidad es poder obtener información diversa sobre la formación del docente, experiencia del mismo y si es funcionario con plaza fija o no (entre otros datos/variables).

2. Formación complementaria del docente: compuesta por 5 cuestiones/ítems directos con 5 respuestas tipo Likert. Una puntuación elevada permite deducir que el docente posee formación en metodologías activas y/o considera que son de gran importancia para impartir sus clases de FOL. Por contra, una puntuación baja permite deducir todo lo contrario.

A través del análisis de los ítems de estas dos variables (y las respuestas obtenidas), se podrá obtener 2 grandes grupos de docentes, los cuáles conforman parte de la comparativa de la presente investigación:

- Grupo 1: Docentes con baja formación en metodologías activas o con baja consideración sobre las mismas ==> aquellos/as que contesten “no” en alguno de los ítems 4 y 5 de los datos sociodemográficos y que tengan una puntuación entre 5-20 en la variable “formación complementaria del docente”.
 - Grupo 2: Docentes con alta formación en metodologías activas o con alta consideración sobre las mismas ==> aquellos/as que contesten “sí” en alguno de los ítems 4 y 5 de los datos sociodemográficos y que tengan una puntuación entre 21-25 en la variable “formación complementaria del docente”.
3. Grado de satisfacción/motivación laboral: compuesta por 8 cuestiones/ítems directos con 5 respuestas tipo Likert. A mayor puntuación, mayor motivación y/o satisfacción laboral del docente.
4. Metodología/desempeño docente: compuesta por 8 cuestiones/ítems directos con 5 respuestas tipo Likert. Una puntuación elevada significa que el/la profesor/a lleva a cabo una metodología activa durante las clases de FOL. Valores reducidos, por contra, se pueden interpretar como que el docente prefiere las clases magistrales.

Para medir/categorizar las variables 3 y 4 (motivación laboral y desempeño docente) y los niveles obtenidos por las respuestas de los docentes, se sigue la siguiente escala (bajo criterio propio):

- Puntuaciones entre 8-13 ==> muy baja motivación laboral y/o metodología docente muy centrada en el profesor (empleo muy bajo de metodologías activas en FOL).
- Puntuaciones entre 14-20 ==> baja motivación laboral y/o metodología docente centrada en el profesor (empleo bajo de metodologías activas en FOL).

- Puntuaciones entre 21-27 ==> posición intermedia. Posee una motivación media e intercala varias metodologías pero sin decantarse por ninguna en concreto.
- Puntuaciones entre 28-34 ==> alta motivación laboral y/o metodología docente centrada en el alumnado (empleo frecuente de metodologías activas en FOL).
- Puntuaciones entre 35-40 ==> muy alta motivación laboral y/o metodología docente muy centrada en el alumnado (empleo muy frecuente de metodologías activas en FOL).

Para finalizar, el análisis de los datos se lleva a cabo mediante el empleo del paquete estadístico SPSS de IBM, versión 25, programa ampliamente utilizado para el análisis estadístico de diversas materias.

3.8. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis de partida (HP) sobre las que se sustenta el presente Trabajo Fin de Máster, y más concretamente su investigación, las cuales están relacionadas con los objetivos del mismo, son:

- HP1: Relación entre los grupos docentes (en función de la formación del docente en metodologías activas y/o su consideración sobre las mismas) y la motivación laboral.
 - HP1 Nula: no existen diferencias en el nivel de motivación laboral del profesorado en función de su nivel de formación.
 - HP1 Alterna o del Investigador: sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación del profesorado y su motivación laboral.
- HP2: Relación entre los grupos docentes (en función de la formación del docente en metodologías activas y/o su consideración sobre las mismas) y el desempeño docente/metodología empleada.
 - HP2 Nula: no existen diferencias en el nivel de desempeño/metodología en función de su nivel de formación.
 - HP2 Alterna o del Investigador: sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación del profesorado y su desempeño docente/metodología empleada.
- HP3: Relación entre el acceso/tipo de plaza de los docentes y su motivación laboral.

- HP3 Nula: no existen diferencias entre el tipo de plaza del docente y su motivación laboral.
- HP3 Alterna o del Investigador: sí existen diferencias entre el tipo de plaza del docente y su motivación laboral.
- HP4: Correlación entre las puntuaciones obtenidas para medir la motivación del docente y las puntuaciones para medir el desempeño docente/metodología empleada.
 - HP4 Nula: no existe correlación entre motivación laboral y el desempeño docente/metodología empleada.
 - HP4 Alterna o del Investigador: sí existe correlación entre motivación laboral y el desempeño docente/metodología empleada.
- HP5: Correlación entre la experiencia del docente y la motivación laboral obtenida.
 - HP5 Nula: no existe correlación entre la experiencia laboral del docente y la motivación del mismo.
 - HP5 Alterna o del Investigador: sí existe correlación entre la experiencia del docente y la motivación laboral del mismo.

Para la presente investigación, se parte de un nivel de significación (α) = 5% = 0,05. Teniendo eso en cuenta, se tiene que:

- Si $p \geq \alpha$ (0,05) \implies Se deberá aceptar la HP Nula (de no diferencia/no correlación).
- Si $p < \alpha$ (0,05) \implies Se deberá aceptar la HP Alterna o del Investigador (de sí diferencia/sí correlación).

3.9. Consideraciones éticas

Las principales consideraciones éticas en investigación son la seguridad y la protección de los datos de los participantes. La información obtenida de los participantes individuales se ha mantenido segura y confidencial. Los nombres y otros datos de identificación de los encuestados permanecerán anónimos o se eliminarán durante todo el proceso de estudio para mantener la confidencialidad.

Los datos obtenidos en el estudio permanecerán custodiados por el/la investigadora principal, así como los consentimientos firmados por los participantes (en caso de existir) tal como prevé la Ley (Ley Orgánica 3/2018).

4. RESULTADOS

4.1. Característica de la muestra

Como se ha comentado anteriormente, la muestra de la investigación llevada a cabo está compuesta por docentes (sin diferenciación de género) de FOL, de diversos centros de la Comunidad Valenciana, tanto de Ciclos Básicos, como Medios y Ciclos Superiores. En total, se han recibido 82 encuestas válidas, por lo que se procede a analizar los resultados de los mismos.

A continuación, se expone las principales características de los sujetos, información que se amplía también en el siguiente subapartado 4.2. (Tabla 2). En la Figura 1 se presenta a los sujetos en función de la formación que poseen para poder ejercer como profesores de FOL.

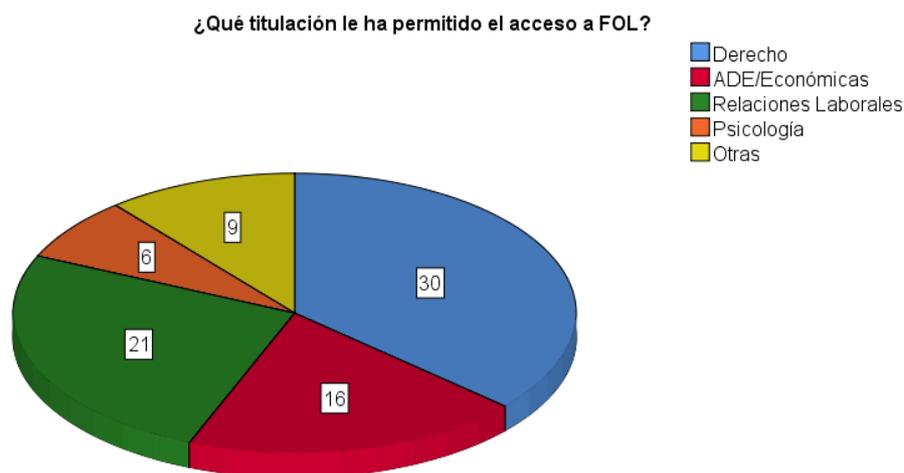


Figura 1. Distribución de los sujetos según titulación

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

En la Figura 2, se distribuyen los sujetos participantes en función de la plaza que ocupan en la administración.

¿Cómo ha sido su acceso a la FP?

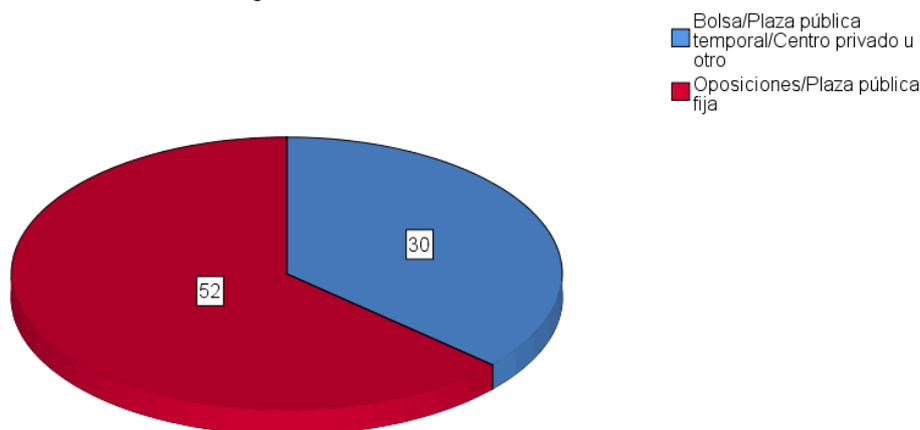


Figura 2. Distribución de los sujetos en función de la plaza que ocupan

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

4.2. Estadísticos descriptivos

A continuación, en la Tabla 2, se resumen los resultados obtenidos en función del sujeto y de sus respuestas. La Tabla está compuesta por 5 columnas: número de sujeto, grupo al que pertenece (1-2, en función de la formación complementaria o de su opinión sobre la misma), sumatorio de todos los ítems para medir la “formación complementaria del docente”, sumatorio de todos los ítems para medir el “grado de satisfacción/motivación laboral”, así como el sumatorio de las respuestas de todos los ítems para medir la variable “metodología/desempeño docente”.

Tabla 2

Puntuaciones obtenidas según las diferentes respuestas a los ítems del cuestionario

Sujeto	Grupo	Sumatorio Formación	Sumatorio Motivación	Sumatorio Desempeño
1	1	14	25	24
2	2	22	32	23
3	2	25	33	35
4	2	22	30	25
5	2	23	38	30
6	1	19	30	22
7	2	24	35	35
8	2	23	36	28
9	2	22	31	26

Sujeto	Grupo	Sumatorio Formación	Sumatorio Motivación	Sumatorio Desempeño
10	2	22	30	35
11	2	25	36	34
12	2	21	30	32
13	2	23	37	39
14	2	21	34	33
15	2	24	34	39
16	2	23	35	33
17	2	25	33	32
18	2	25	33	32
19	1	16	26	18
20	2	22	33	36
21	2	25	35	29
22	2	22	28	37
23	1	12	22	29
24	2	24	34	34
25	2	21	37	33
26	2	22	29	28
27	2	24	35	38
28	2	21	31	27
29	1	19	30	23
30	1	20	38	37
31	2	22	39	30
32	1	19	33	32
33	1	20	34	32
34	2	25	40	37
35	1	15	35	24
36	2	22	36	26
37	1	19	25	24
38	2	25	39	37
39	2	23	30	29
40	2	24	28	34
41	2	24	28	19
42	1	19	35	26

Sujeto	Grupo	Sumatorio Formación	Sumatorio Motivación	Sumatorio Desempeño
43	2	25	38	34
44	2	22	31	29
45	1	18	24	20
46	1	13	22	13
47	1	13	22	13
48	1	19	35	22
49	1	13	22	13
50	1	11	23	15
51	1	19	24	28
52	2	23	34	35
53	2	24	26	28
54	1	19	33	30
55	2	25	35	32
56	2	21	30	23
57	2	25	30	31
58	2	25	37	29
59	2	24	36	31
60	2	25	40	37
61	2	25	30	36
62	2	24	30	33
63	2	23	35	30
64	2	22	37	35
65	1	20	34	33
66	2	24	32	33
67	1	13	24	15
68	2	24	35	37
69	2	21	32	34
70	1	15	35	24
71	1	17	27	25
72	2	25	36	40
73	1	18	32	19
74	2	24	35	27
75	2	24	35	37

Sujeto	Grupo	Sumatorio Formación	Sumatorio Motivación	Sumatorio Desempeño
76	2	25	34	28
77	2	25	35	34
78	1	18	25	25
79	2	24	31	27
80	2	24	28	29
81	1	20	33	24
82	1	12	23	13

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 3, se resumen los principales valores estadísticos descriptivos, destacando los valores medios de las principales variables cuantitativas de la encuesta: años dando FOL; formación complementaria del docente; grado de satisfacción/motivación laboral y metodología/desempeño docente.

Tabla 3
 Valores estadísticos descriptivos de las principales variables cuantitativas

		Estadísticos			
		¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de FOL?	Puntuación Total Formación Complementari a del docente	Puntuación Total Grado Satisfacción/M otivación Laboral	Puntuación Total Metodología/D esempeño Docente
N	Válido	82	82	82	82
	Perdidos	0	0	0	0
Media		11,82	21,21	31,85	28,99
Mediana		12,00	22,00	33,00	30,00
Moda		5 ^a	25	35	37
Desv. Desviación		6,545	3,800	4,699	6,741
Varianza		42,843	14,438	22,077	45,444
Asimetría		-,138	-1,119	-,554	-,716
Rango		25	14	18	27
Mínimo		0	11	22	13
Máximo		25	25	40	40
Suma		969	1739	2612	2377
Percentiles	25	5,00	19,00	29,75	24,75
	50	12,00	22,00	33,00	30,00
	75	18,00	24,00	35,00	34,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

En lo referente a las características de los encuestados en base al grupo que pertenecen, tenemos los siguientes datos. De los 82 docentes encuestados, 27 conforman el grupo que posee baja formación complementaria (grupo 1), estando compuesto el grupo 2 por 55 docentes. En la Tabla 4 se resumen los valores medios de los 3 constructos a medir, así como las desviaciones de ambos grupos.

Tabla 4
Estadísticas de los docentes encuestados según el grupo al que pertenecen (en base a su formación complementaria)

Estadísticas de grupo

	Grado Formación/Consideración del docente con las metodologías activas	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Puntuación Total Formación Complementaria del docente	Baja formación/consideración	27	16,67	3,013	,580
	Alta formación/consideración	55	23,44	1,385	,187
Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Baja formación/consideración	27	28,56	5,308	1,022
	Alta formación/consideración	55	33,47	3,382	,456
Puntuación Total Metodología/Desempeño Docente	Baja formación/consideración	27	23,07	6,708	1,291
	Alta formación/consideración	55	31,89	4,520	,610

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

En las siguientes figuras (Figuras 3 y 4), se resumen, en forma de gráfica de barras, la distribución de los resultados obtenidos por los docentes (en función de los 2 grupos existentes), en base a los 2 constructos principales que se quieren medir (motivación y desempeño), tras recodificar las variables cuantitativas en variables cualitativas (véase valores de rangos en el subapartado 3.7. del presente TFM).

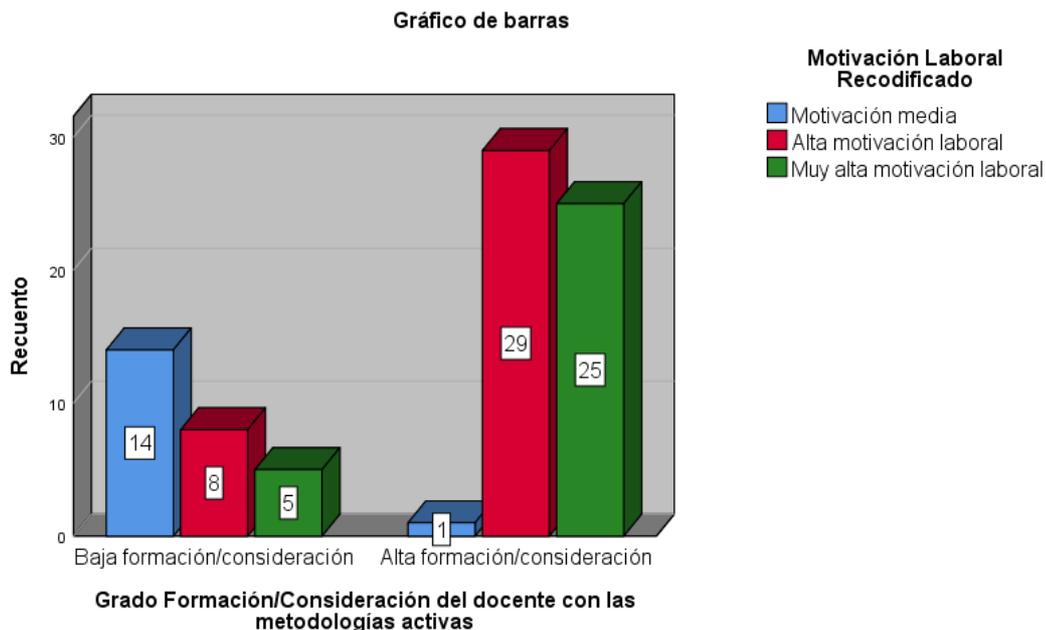


Figura 3. Gráfico de frecuencia motivación laboral (en función del grupo)

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Tal y como se aprecia en la Figura 3, cerca del 52% (14 de 27) de los docentes pertenecientes al grupo 1, presentan una motivación laboral media, presentando solo el 18% una motivación muy alta (5 de 27). Por contra, los docentes del grupo 2, la mayoría poseen una motivación alta o muy alta (52,7 y 45,5% respectivamente).

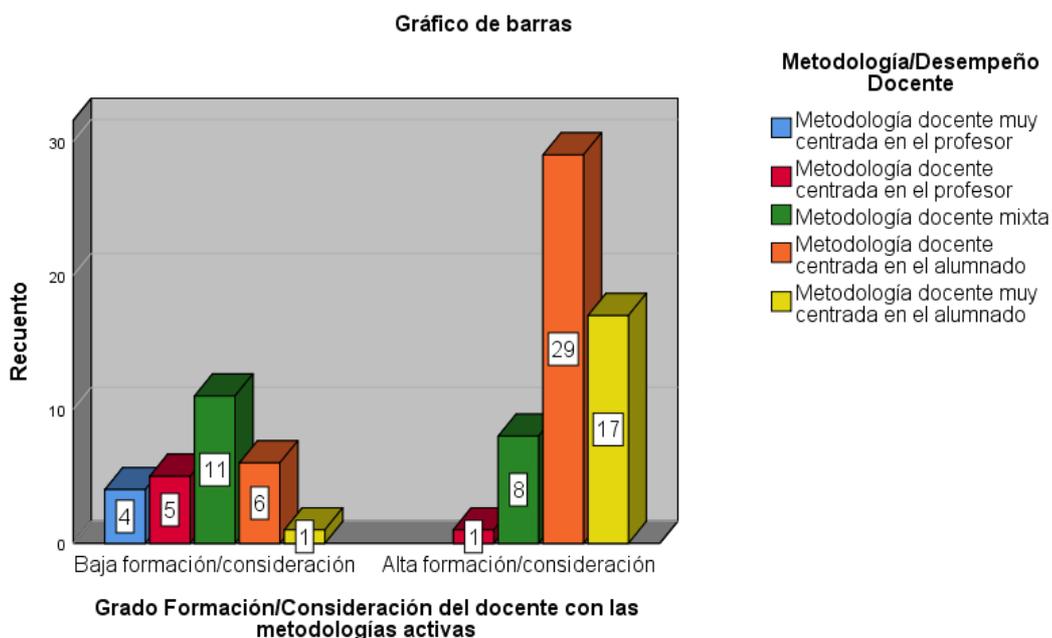


Figura 4. Gráfico de frecuencia metodología/desempeño docente (en función del grupo)

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

En lo que respecta al desempeño docente, y según lo que se puede ver en la Figura 4, una gran mayoría de los docentes del grupo 1 (11 de 27 -40,7%-), poseen un método de dar clase mixto, mientras que en el grupo 2, la mayoría posee una manera de dar clase en donde el alumnado es el protagonista (metodologías activas); la suma entre los docentes del grupo 2 con metodologías centradas en el alumnado (o muy centradas en el alumnado), alcanza la cifra de 46 de 55 (casi el 84%).

4.3. Prueba de fiabilidad y normalidad

En el siguiente subapartado, se pretende determinar la fiabilidad de la herramienta de investigación empleada (mediante la determinación del valor de Alfa de Cronbach) y saber si nuestra herramienta y respuestas presenta una distribución normal (prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov).

4.3.1. Determinación de la fiabilidad de la encuesta. Alfa de Cronbach

A continuación, en la Tabla 5, se muestran los valores del Alfa de Cronbach, en función de cada uno de los 3 constructos: formación complementaria (5 ítems), motivación (8 ítems) y desempeño (8 ítems).

Tabla 5
Determinación de la fiabilidad del cuestionario. Los valores de Alfa de Cronbach según los tres constructos a medir

Alfa de Cronbach para el constructo “formación complementaria”		Alfa de Cronbach para el constructo “motivación laboral / grado de satisfacción”		Alfa de Cronbach para el constructo “metodología / desempeño docente”	
Estadísticas de fiabilidad		Estadísticas de fiabilidad		Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,874	5	,827	8	,884	8

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de Alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ ==> es excelente.

- Coeficiente alfa $>.8 \implies$ es bueno.
- Coeficiente alfa $>.7 \implies$ es aceptable.
- Coeficiente alfa $>.6 \implies$ es cuestionable.
- Coeficiente alfa $>.5 \implies$ es pobre.
- Coeficiente alfa $<.5 \implies$ es inaceptable.

Por tanto, se puede asumir que la herramienta de investigación posee una consistencia interna (fiabilidad) buena (el valor medio del Alfa de Cronbach se sitúa en 0,862), rozando la excelencia ($0,8 < \mathbf{0,862} < 0,9$).

4.3.2. Determinación de la normalidad. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

Para la determinación (o no) de la distribución normal, se emplea la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ya que se tienen más de 50 sujetos analizados (82, para ser concretos). A su vez, se analizan las 3 variables que resumen: formación complementaria del docente (suma directa de los resultados de los 5 ítems -variable cuantitativa-); grado de satisfacción/motivación laboral (suma directa de los resultados de los 8 ítems -variable cuantitativa-) y metodología/desempeño docente (suma directa de los resultados de los 8 ítems -variable cuantitativa-). En la Tabla 6 se resumen los resultados obtenidos.

Tabla 6
 Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Total Formación Complementaria del docente	,180	82	,000	,856	82	,000
Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	,133	82	,001	,944	82	,001
Puntuación Total Metodología/Desempeño Docente	,112	82	,013	,944	82	,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Cuando $p < \alpha$ (0,05) (valor de significancia), como sucede en este caso (0,000; 0,001 y 0,013) para cada una de las 3 variables analizadas, se debe asumir la existencia de diferencia. Por ende, no se puede aceptar que nuestros resultados se ajusten a una distribución normal.

Se debe recurrir, por tanto, a pruebas no paramétricas.

4.4. Pruebas no paramétricas

4.4.1. Prueba de U de Mann-Whitney

Para determinar si dos grupos independientes (en este caso, docentes con altas puntuaciones en formación complementaria/alta consideración por la importancia de la formación continua vs docentes con bajas puntuaciones) poseen diferentes niveles de motivación laboral (HP1) y/o diferencias en la metodología empleada o manera de dar clase (HP2), se debe recurrir a la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney.

En la Tabla 7 aparecen las características principales de los docentes en base a su formación en metodologías activas, junto con los valores medios obtenidos en los constructos “motivación laboral” y “desempeño docente”. En la Tabla 8 se resumen los valores obtenidos tras efectuar la prueba de U de Mann-Whitney.

Tabla 7

Características de los docentes según su formación en metodologías activas y valores de motivación y desempeño obtenidos

Estadísticas de grupo					
	Grado Formación/Consideración del docente con las metodologías activas	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Baja formación/consideración	27	28,56	5,308	1,022
	Alta formación/consideración	55	33,47	3,382	,456
Puntuación Total Metodología/Desempeño Docente	Baja formación/consideración	27	23,07	6,708	1,291
	Alta formación/consideración	55	31,89	4,520	,610

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Tabla 8

Prueba de U de Mann-Whitney (Motivación Laboral-Metodología Docente)

	Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Puntuación Total Metodología/Desempeño Docente
U de Mann-Whitney	355,000	206,000
W de Wilcoxon	733,000	584,000
Z	-3,841	-5,302
Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000

a. Variable de agrupación: Grado Formación/Consideración del docente con las metodologías activas

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Cuando $p < \alpha$ (0,05) (valor de significancia), como sucede en este caso (0,000 y 0,000), se deben rechazar las hipótesis nulas, aceptando las hipótesis alternas, del investigador o de diferencias (HP1 Investigador e HP2 Investigador). O dicho de otra manera: aquellos docentes que poseen altas puntuaciones en formación continua o valoran la importancia de la misma para dar sus clases de FOL, obtienen puntuaciones en motivación laboral y en desempeño docente significativamente más altas que los docentes del otro grupo.

A continuación, se analiza la HP3. En la Tabla 9 aparecen las características principales de los docentes en base a su acceso a FP/tipo de plaza que ocupa, junto con los valores medios obtenidos en el constructo “motivación laboral”.

Tabla 9
 Características de los docentes según acceso a la FP y valores medios de Motivación Laboral

Estadísticas de grupo					
	¿Cómo ha sido su acceso a la FP?	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Bolsa/Plaza pública temporal/Centro privado u otro	30	32,17	4,078	,744
	Oposiciones/Plaza pública fija	52	31,67	5,052	,701

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

En la Tabla 10, y con el fin de comprobar la HP3, se resumen los valores tras aplicar la prueba de U de Mann-Whitney.

Tabla 10
 Prueba de U de Mann-Whitney (Tipo de plaza del docente-Motivación Laboral)

Estadísticos de prueba ^a	
	Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral
U de Mann-Whitney	761,500
W de Wilcoxon	2139,500
Z	-,179
Sig. asintótica(bilateral)	,858

a. Variable de agrupación: ¿Cómo ha sido su acceso a la FP?

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Cuando $p \geq \alpha$ (0,05) (valor de significancia), como sucede en este caso (0,858), se debe aceptar la hipótesis nula (HP3 Nula). O dicho de otra manera: no existe diferencia estadísticamente significativa entre los valores de motivación laboral y el tipo de plaza que ocupa el docente.

4.4.2. Correlación de Spearman

Para poder analizar la HP4, se debe recurrir a la Correlación de Spearman. En la Tabla 11 se resumen los resultados obtenidos.

Tabla 11
 Coeficiente de Correlación de Spearman (Motivación Laboral-Desempeño Docente)

			Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Puntuación Total Metodología/Desempeño Docente
Rho de Spearman	Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Coeficiente de correlación	1,000	,568**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	82	82
	Puntuación Total Metodología/Desempeño Docente	Coeficiente de correlación	,568**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	82	82

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Cuando $p < \alpha$ (0,05) (valor de significancia), como sucede en este caso (0,000 y 0,000), se puede descartar la hipótesis nula, aceptando la hipótesis alterna (HP4 Investigador). O dicho de otra manera: existe correlación directa positiva entre la puntuación total de la motivación laboral y la manera de dar clases (a mayor motivación, mayor predisposición, por parte del docente, a dar clases mediante uso de metodologías activas centrada en el alumnado). El Coeficiente de Correlación de Spearman se sitúa en 0,568, lo que le otorga una correlación entre moderada y fuerte (al estar entre 0,51-0,75), en base a la Escala 4 de Martínez Ortega et al. (2009).

En la Figura 5, se puede apreciar el gráfico que asocia los valores del desempeño (eje y) en base a los valores de la motivación laboral (eje x).

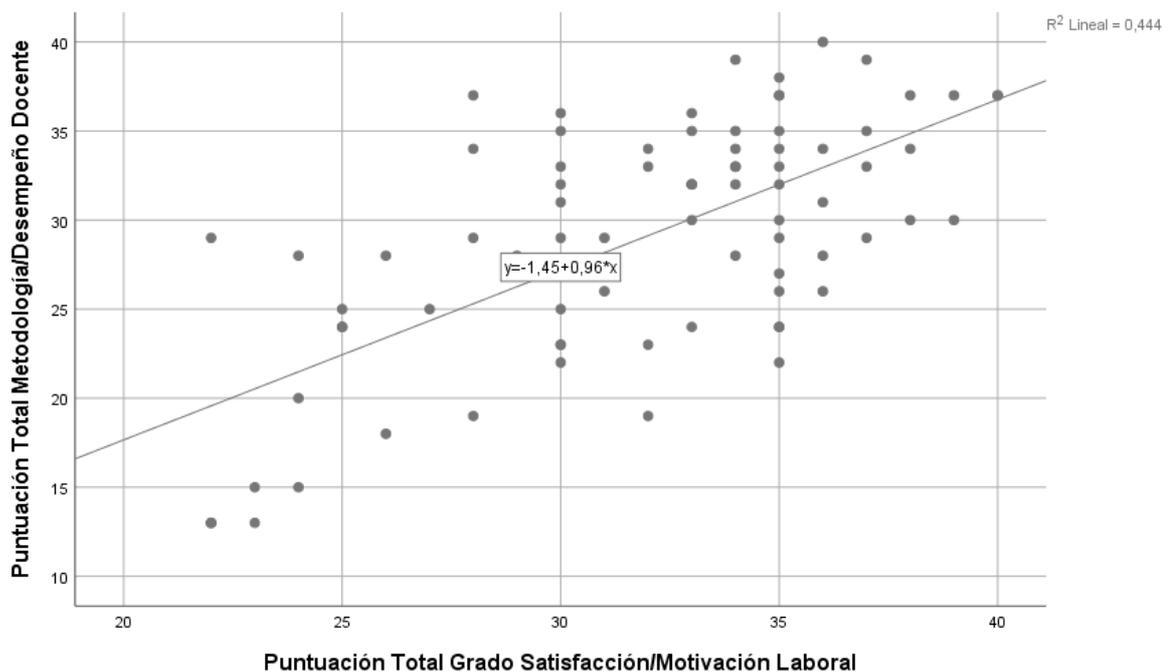


Figura 5. Gráfico de la Correlación de Spearman (Motivación-Desempeño Docente)

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Para finalizar, se va a comprobar la HP5. En la Tabla 12 se resumen los valores tras realizar la prueba de Correlación de Spearman.

Tabla 12

Coefficiente de Correlación de Spearman (Experiencia Laboral-Motivación Laboral)

Correlaciones

			¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de FOL?	Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral
Rho de Spearman	¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de FOL?	Coefficiente de correlación	1,000	-,065
		Sig. (bilateral)	.	,564
		N	82	82
	Puntuación Total Grado Satisfacción/Motivación Laboral	Coefficiente de correlación	-,065	1,000
		Sig. (bilateral)	,564	.
		N	82	82

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

Cuando $p \geq \alpha$ (0,05) (valor de significancia), como sucede en este caso (0,564), se debe aceptar la hipótesis nula (HP5 Nula). O dicho de otra manera: no existe correlación entre la experiencia del docente dando FOL y su motivación profesional.

En la Figura 6, se puede apreciar el gráfico que asocia los valores de motivación laboral

(eje y) en base a los valores de años dando FOL (eje x).

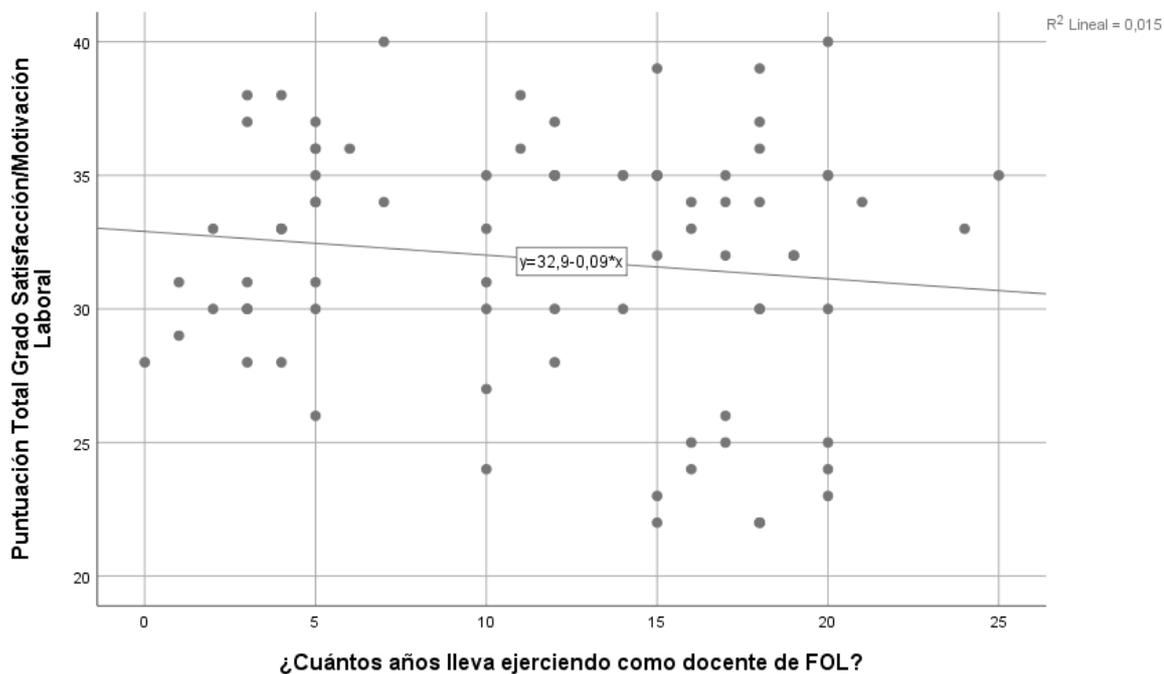


Figura 6. Gráfico de la Correlación de Spearman (Motivación-Experiencia)

Fuente: Elaboración propia mediante SPSS 25 (2020)

5. DISCUSIÓN

El presente trabajo partía del objetivo de determinar si la formación complementaria del docente o la valoración de la misma influye sobre su motivación/satisfacción laboral. Los datos analizados muestran que el grupo de docentes que presenta alta formación en metodologías activas/alta consideración sobre las metodologías activas posee una motivación laboral estadísticamente más elevada que el grupo de docentes con baja formación en metodologías activas/baja consideración sobre las mismas.

Esto viene a confirmar la hipótesis de partida de que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación del profesorado y su motivación laboral.

Pero, ¿Qué tienen que ver la formación docente con la implementación de estas innovaciones en el aula? Según diferentes autores la decisión de adoptarlas o no puede estar influida tanto por la formación recibida y la preparación como por los niveles de motivación tanto intrínsecos como extrínsecos (Lai et al., 2018; Raikou et al., 2017). Es decir, la preparación del profesorado es un elemento que media en su motivación, así como que la motivación interviene en la forma y estilo que un docente tiene a la hora de innovar en el aula o impartir clase (Schiefele, 2017).

Diversos estudios muestran que la motivación y la cognición de los profesores (p. ej.: autoeficacia, actitudes, evaluaciones, creencias, metas) son vitales para el impulso de su aprendizaje en el lugar de trabajo (Geijsel et al., 2009; Vermunt y Endedijk, 2011; Rossi et al., 2017). Sin embargo, solo unos pocos estudios se centraron en las razones de los profesores para participar en la formación organizada formalmente que promueve la innovación educativa. En nuestro estudio, aquellos más motivados y los que implementaban las metodologías en aula, eran aquellos que habían recibido formación, pero ¿porque no todos se habían formado? Livneh y Livneh (1999) encontraron que la automotivación para aprender (interna) y la motivación externa (trabajo en red con otros/mejora salarial), predecía la participación de los educadores en actividades de desarrollo profesional.

Hynds y McDonald (2010), en su estudio cualitativo, encontraron que los maestros decidían participar en programas de formación continua principalmente por razones intrínsecas (p. ej.: para vincular la teoría con la práctica, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para colaborar, por placer, para mejorar la base de conocimiento, etc.) pero también surgieron algunas razones extrínsecas (mejora en las calificaciones, aumento

salarial, etc.). Stout (1996) reconoció cuatro motivos que afectan la participación de los maestros en el desarrollo profesional: adquirir nuevas habilidades/conocimientos para mejorar la práctica en el aula, mejora salarial, para competir por un puesto superior o mantener el que poseen y mejora del Currículo Vitae.

De manera similar, estudios en otros dominios laborales muestran que la motivación de los empleados para participar en la formación y el desarrollo ocupacional está determinada por motivaciones internas (p. ej.: curiosidad, conocimiento) y externas (p. ej.: cumplimiento de la autoridad, beneficios profesionales) (Dia et al., 2005; de Lima Ferreira y Bertotti, 2016).

Aunque estos estudios subrayaron la importancia de razones tanto intrínsecas como extrínsecas, algunas de estas razones extrínsecas resultan irrelevantes en nuestro estudio, ya que en el caso de los profesores de FOL, o de FP, su participación en el desarrollo profesional continuo no se considera un deber laboral y no hay recompensas monetarias en forma de pago o mejora salariales por estas actividades (del Carmen Rodríguez-Martínez, 2020). Esto quiere decir que la formación mayoritaria de unos sobre la de otros, es en este caso debido, tal vez, a motivaciones internas.

Otros trabajos (Fernet et al., 2017; Wahab y Halim, 2020) sugieren que la cantidad y calidad de motivación del profesorado presenta una amplia variedad, en relación con las diversas tareas relacionadas con el trabajo que deben realizar. De hecho, los docentes más motivados en la enseñanza o en la preparación de clases podrían estar menos motivados para participar en la formación adicional y el desarrollo profesional, por varias razones: algunos programas de formación pueden ser limitados o estar fuera de su alcance; o se sienten satisfechos y eficaces en la forma en que se desempeñan en el aula, por lo que consideran que no necesitan capacitación adicional; o simplemente no tienen la posibilidad, ni la voluntad, de dedicar su tiempo personal a estas actividades.

El sostenimiento de la profesión docente involucra muchos factores interrelacionados y estos factores deben ser examinados cuidadosamente para delimitar qué factores afectan a qué, particularmente qué afecta a la voluntad de formación y cómo ésta afecta al desarrollo docente.

En los resultados obtenidos, los docentes con alta formación en metodologías activas/alta consideración sobre las metodologías activas poseía una manera de dar clase más orientada en el alumnado en comparación con el grupo de baja formación en metodologías activas/baja consideración sobre las mismas, el cual prefiere emplear metodologías más centradas en el

profesorado. Esto viene a corroborar lo señalado por varios autores en relación a la reticencia de cierta parte del profesorado a introducir innovaciones en el aula (Smirnova, 2020).

Esto es algo que se contrapositiona con las nuevas políticas a nivel global, europeo y nacional, que abogan por un aprendizaje experiencial en el que las metodologías activas, la adquisición de competencias y las nuevas tecnologías son clave. En todo el mundo, las reformas y acciones tienen como objetivo promover una enseñanza de alta calidad en las aulas y la colaboración profesional a nivel escolar. En este sentido, la estrategia de innovación de la OCDE establece que la calidad de la enseñanza es especialmente importante para mejorar los resultados educativos (Wyckoff, 2013). Diferentes estudios apoyan la idea de que la motivación de los docentes es uno de los determinantes más esenciales para la implementación exitosa de innovaciones educativas (AJoo et al., 2018; Hatlevik, 2017; Xiang et al., 2020), incluidas las innovaciones metodológicas (Lai et al., 2018; Cansiz y Cansiz, 2019). El nuevo paradigma educativo centrado en un aprendizaje competencial en el que el alumnado es el centro del aprendizaje, es una de estas innovaciones y su aplicación en el aula está sujeta a muchos más factores que simplemente su inclusión en el currículo docente.

La investigación empírica vincula el tipo y la calidad de la instrucción, con el aprendizaje efectivo en el aula y los resultados de los estudiantes (Bardach y Klassen, 2020; Shoaib y Hanif, 2018). Pero, ¿qué condiciona el uso de unos métodos u otros? A nivel individual, se han observado asociaciones con las creencias de los docentes (Meschede et al., 2017), el desarrollo profesional, comentarios y valoraciones del director, colegas u observadores externos (Jensen et al., 2016; Valiandes y Neophytou, 2018), así como los principales factores que configuran el entorno laboral de los docentes a nivel escolar como el liderazgo escolar y el clima escolar (Gates y Gilbert, 2016). Estas variables pueden condicionar la motivación del profesorado, e influir en el tipo de instrucción impartida, algo que se ha demostrado en este estudio con una correlación entre motivación laboral y el desempeño docente/metodología empleada.

Los organismos correspondientes, responsables de la formación y el desarrollo de los docentes, debe garantizar el equilibrio entre la vida laboral y personal y preocuparse por su bienestar individual. Acciones como la claridad en la trayectoria profesional, así como activar sistemas de incentivos y beneficios, serían estrategias que podrían animar al profesorado hacia una actualización profesional. A su vez, también deben tener la

oportunidad de suscribirse al aprendizaje continuo y al descubrimiento de nuevos conocimientos, ya sea a través de la educación y la formación formales o mediante otros programas de desarrollo más allá del sistema formal. Esto incluye brindar oportunidades para que los docentes colaboren y aprendan de sus compañeros en un entorno de comunidad de aprendizaje profesional, brindándoles suficiente tiempo durante la jornada escolar para trabajar juntos y reflexionar sobre sus prácticas.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo tenía como objetivo determinar si la formación complementaria del docente o la valoración de la misma influye sobre su motivación/satisfacción laboral. Tras analizar a un total de 82 docentes de la materia de FOL pertenecientes a todos los Grados de Formación Profesional de la Comunidad Valenciana, mediante una herramienta de elaboración propia a partir de otras, se pudo dividir a los mismos en dos grupos diferenciados. Un grupo 1 formado por docentes con baja formación en metodologías activas/baja consideración sobre las mismas, y un grupo 2 en el que se incluyeron a aquellos con alta formación en metodologías activas/alta consideración sobre las metodologías activas

El análisis de los datos ha demostrado que, el grupo 2 de docentes (alta formación en metodologías activas/alta consideración sobre las metodologías activas) posee una motivación laboral estadísticamente más elevada que el grupo 1 de docentes (baja formación en metodologías activas/baja consideración sobre las mismas).

A su vez, se ha ratificado la hipótesis de que la formación complementaria en metodologías activas del profesorado de FOL guarda relación con la manera de dar clases. Los docentes del grupo 2 de docentes (alta formación en metodologías activas/alta consideración sobre las metodologías activas) presentan una manera de dar clase más orientada al alumnado en comparación con el grupo 1 de docentes (baja formación en metodologías activas/baja consideración sobre las mismas), el cual prefiere emplear metodologías más centradas en el profesorado (clases magistrales).

En la misma línea, la motivación laboral sí medió entre el desempeño docente/metodología empleada.

No se encontró ninguna relación entre el tipo de acceso a la FP (bolsa/plaza temporal vs plaza fija/oposiciones) y su motivación laboral, ni tampoco correlación alguna entre la experiencia laboral y la motivación del docente.

6.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las principales limitaciones del presente trabajo son de carácter metodológico. La primera y principal es que no existe ninguna herramienta validada, dirigida al cuerpo docente, que analice la relación entre tipo instrucción y motivación del profesorado. Por este

motivo se tuvo que elaborar una escala, que no fue ratificada o aprobada por ningún comité docente, ni analizada en relación a la fiabilidad y validez de sus dimensiones. Esto puede repercutir en la interpretación de los resultados.

Por otro lado, al ser un estudio en el que es la propia muestra la que evalúa su desempeño y características específicas de su desarrollo profesional, pueden haber establecidos sesgos implícitos en la contestación de los participantes. En este sentido, hubiera sido recomendable analizar tanto al cuerpo docente como al alumnado, pero las restricciones debidas a la pandemia derivada de la COVID-19 han imposibilitados tal opción.

Otra limitación no menos importante, es el tamaño de la muestra (82) y la manera en la que se han realizado los grupos (siguiendo criterios hasta cierto punto subjetivos mediante empleo de unas puntuaciones determinadas), que no son representativos, y, por ende, puede restar fiabilidad a los resultados obtenidos tras la investigación llevada a cabo.

La última limitación es la establecida por la variedad y las numerosas definiciones de metodologías activas, y sus derivaciones. Se ha de tener en cuenta que se ha analizado a docentes que imparten cursos de Formación Profesional; en tal formación de por sí ya está implícita algunas de las premisas en las que se sustentan las metodologías activas como son el aprendizaje experiencial, el aprender haciendo, el aprendizaje grupal y cooperativo, por lo que puede ser más difícil diferenciar entre aquellos que aplican estos métodos y los que no.

Por último, y con el fin de eliminar estas limitaciones, las investigaciones futuras deberían ir encaminadas hacia el análisis más profundo de cómo la formación del profesorado puede intervenir en su motivación y el tipo de instrucción incluyendo en el análisis al profesorado, alumnado y entorno escolar, como se ha reiterado en la discusión del presente trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AACTE. (2010). American Association of Colleges for Teacher Education 62nd Annual Meeting. Washington, D.C. February 17th, 2010
- Adams, N., Little, T. D., y Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. In *Development of self-determination through the life-course* (pp. 47-54). Springer, Dordrecht.
- Alam, M. T., y Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1), 298-304.
- Baeten, M., Struyven, K., y Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Bal-Taştan, S., Davoudi, S. M. M., Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., y Pavlushin, A. A. (2018). The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366.
- Barin, M., Turgay, H. A. N., y Şahin, S. A. R. I. (2018). Factors affecting teacher motivation and demotivational-reasoning in a second service area school in Turkey: A single-case research. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(4), 226-242.
- Bonwell, C. C., y Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Boulton, H. (2014). ePortfolios beyond pre-service teacher education: A new dawn?. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 374-389.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608.
- Cansiz, M., y Cansiz, N. (2019). How Do Sources of Self-Efficacy Predict Preservice

Teachers' Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning?. *SAGE Open*, 9(4), 2158244019885125.

CEICE.GVA (2018). Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de:
<http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/formacion-profesional/listados>

Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420.

Chen, Y. H., y Jang, S. J. (2019). Exploring the Relationship Between Self-Regulation and TPACK of Taiwanese Secondary In-Service Teachers. *Journal of educational computing research*, 57(4), 978-1002.

de Lima Ferreira, J., y Bertotti, G. R. (2016). Continuing education for professional development in higher education teaching. *Creative Education*, 7(10), 1425-1435.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: la educación encierra un tesoro.

Dia, D., Smith, C. A., Cohen-Callow, A., y Bliss, D. L. (2005). The education participation scale—modified: Evaluating a measure of continuing education. *Research on Social Work Practice*, 15(3), 213-222.

Ellis, V., Souto-Manning, M., y Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: Towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 2-14.

European Council, (EC) (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union*, 30(12), 2006.

Fernet, C., Chanal, J., y Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job-or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in

- relation to job burnout. *Work y Stress*, 31(2), 145-163.
- García-Poyato Falcón, J., Cordero Arroyo, G., y Torres Hernández, R. M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72.
- Gates, G. S., y Gilbert, B. (2016). Mindful school leadership: Guidance from Eastern philosophy on organizing schools for student success. In *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 251-267). Springer, New York, NY.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., y Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gleason, B. L., Peeters, M. J., Resman-Targoff, B. H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., ... y Denetclaw, T. H. (2011). An active-learning strategies primer for achieving ability-based educational outcomes. *American journal of pharmaceutical education*, 75(9).
- González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M., y Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: Relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75(4), 625-642.
- Han, J., y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Handelsman, J., Miller, S., y Pfund, C. (2007). Scientific Teaching (The Wisconsin Program for Scientific Teaching, pp. 1-45).
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., y Valantiniene, I.

- (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports science y medicine*, 11(1), 123.
- Hynds, A., y McDonald, L. (2010). Motivating teachers to improve learning for culturally diverse students in New Zealand: promoting Māori and Pacific Islands student achievement. *Professional development in education*, 36(3), 525-540.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., y Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. *National Center on Education and the Economy*.
- Joo, Y. J., Park, S., y Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Journal of Educational Technology y Society*, 21(3), 48-59.
- Ketonen, E., y Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1901-1910.
- Khosropour, F., y Nikoie, M. (2015). The Relationship between Perfectionism Achievement Motivation Self-esteem and Academic Performance among Nursing Students. *Strides in Development of Medical Education*, 11(4), 542-549.
- Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning y education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall: New Jersey.
- Lai, H. M., Hsiao, Y. L., y Hsieh, P. J. (2018). The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching. *Computers y Education*, 124, 37-50.
- Leithwood, K., Steinbach, R., y Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Madrid, 6 de diciembre de 2018, núm. 294, 119788-119857. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/dof/spa/pdf>

Livneh, C., y Livneh, H. (1999). Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 91-106.

Marcelo, C., y Yot-Domínguez, C. (2019). From chalk to keyboard in higher education classrooms: changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge. *Journal of Further and Higher Education*, 43(7), 975-988.

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.

Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., y Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and teacher education*, 66, 158-170.

Niemi, H., Nevgi, A., y Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 471-490.

Nuryanto, A., y Eryandi, K. Y. (2020, February). The 21st Century Ideal Skills for Vocational High Schools. In *International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2019)* (pp. 142-147). Atlantis Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). The definition and selection of key competencies: executive summary.

Raikou, N., Karalis, T., y Ravanis, K. (2017). Implementing an Innovative Method to Develop Critical Thinking Skills in Student Teachers. *Acta Didactica*

Napocensia, 10(2), 21-30.

- Ríos-Soria, J. A., y Romero-Velita, Y. (2018). *Motivación laboral y el desempeño docente en la Institución Educativa. Huánuco-2018*. (Tesis grado en maestría publicada). Huánuco: Universidad César Vallejo. Recuperado el 16 de septiembre de 2020 de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29027/rios_sj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roca, M. D. M. S. (2011). La visión del profesorado de Galicia sobre la función orientadora del módulo de FOL. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 121-136.
- Rossi, P. G., Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., y Rosa, A. (2017). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 15-40). IGI Global.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., y Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2000). Definition and selection of key competencies. THE INES COMPENDIUM ((Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators programme). París: OCDE, 61-73.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126.
- Shi, M., Liu, C., Liu, X., Zhou, P., Chris, T., Liu, J., y Wei, R. (2016). Analysis of 21st Century Competencies and Frameworks. *Journal of East China Normal University. Educational Sciences*, 3, 29-37.
- Shoaib, A. (2004). *What motivates and demotivates English teachers in Saudi Arabia: A qualitative perspective* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Shoaib, M. S., y Hanif, R. (2018). Teaching Effectiveness; Exploring the Role of Personal

- Variables. *Foundation University Journal of Psychology*, 2(2), 1-38.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
- Smirnova, L. (2020, June). From Confused to Infused to Enthused: Taking Future Teachers from Technological Reluctance to Mastery. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 422-427). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Song, B., y Kim, T. Y. (2016). Teacher (de) motivation from an Activity Theory perspective: Cases of two experienced EFL teachers in South Korea. *System*, 57, 134-145.
- Stout, R. T. (1996). Staff Development Policy. *education policy analysis archives*, 4, 2.
- Tan, C., Chua, C. S., y Goh, O. (2015, July). Rethinking the framework for 21st-century education: Toward a communitarian conception. In *The Educational Forum* (Vol. 79, No. 3, pp. 307-320). Routledge.
- Tomàs Monserrat, M. A. (2018). Educación emocional para el éxito profesional en la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL).
- Torralba, K. D., y Doo, L. (2020). Active learning strategies to improve progression from knowledge to action. *Rheumatic Disease Clinics*, 46(1), 1-19.
- Valiandes, S., y Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138.
- Valverde-Molina, M. S. (2016). *Análisis de la motivación en profesorado y alumnado en diversos ciclos de Formación Profesional*. (Trabajo fin de máster publicado). Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado el 16 de septiembre de 2020 de: <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5508/1/Valverde%20Molina%20M%c2%aa%20Segunda%20TFM.pdf>
- Van Wyk, M. M. (2017). Exploring student teachers' views on eportfolios as an empowering tool to enhance self-directed learning in an online teacher education course. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 1.

- Vega, J. A. N., Borbor, R. A. M., y Morales, F. H. F. (2019). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@-Serie Sociales y Humanas*, 2(1).
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., y Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270-294.
- Voogt, J., y Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Wahab, R., y Halim, S. N. I. A. (2020). The Type of Motivation on Work Task among Special Education Teachers.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of athletic training*, 38(3), 263.
- Wyckoff, A. W. (2013). The OECD Innovation Strategy: science, technology and innovation indicators and innovation policy. In *Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. Edward Elgar Publishing.
- Xiang, X., Yum, S., y Lian, R. (2020). Teachers' self-efficacy and formative assessment of students: Moderating role of school goal structure. *Social Behavior and Personality: an international journal*.
- Zhang, L. F., Fu, M., Li, D. T., y He, Y. (2019). Emotions and teaching styles among academics: the mediating role of research and teaching efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 370-394.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1.

8. ANEXOS

8.1. Cuestionario para llevar a cabo la investigación

El presente cuestionario, se ha elaborado adaptado de: Valverde-Molina (2016); Ríos-Soria y Romero-Velita (2018).

1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. ¿Ejerce usted actualmente docencia en el Módulo Profesional de FOL?	Sí	No		
2. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de FOL?				
3. ¿Qué titulación le ha permitido el acceso a la especialidad de FOL?				
Derecho	ADE/Económicas	Relaciones Laborales	Psicología	Otras
4. ¿Posee alguna titulación/formación que esté relacionada con las Metodologías Activas (ABP, Aula Invertida, Gamificación...)?	Sí	No		
5. ¿Ha cursado y finalizado el Máster Universitario en formación del profesorado?	Sí	No		
6. ¿Cómo ha sido su acceso a la Formación Profesional?	Bolsa/Plaza pública temporal/Centro privado u otro	Oposiciones/Plaza pública fija		

Estimados docentes: Se presenta un conjunto de preguntas/ítems para poder valorar/medir la formación complementaria del profesorado, el grado de satisfacción/motivación laboral y la metodología/desempeño como docente; cada una de ellas va seguida de cinco posibles respuestas en función de su grado de conformidad con la afirmación/pregunta. ES DE CARÁCTER ANÓNIMO, por ello les ruego que respondan con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias.

2. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DEL DOCENTE

1=Muy en desacuerdo o nunca	2=En desacuerdo o rara vez	3=Posición intermedia	4=De acuerdo o a menudo	5=Muy de acuerdo o frecuente	1	2	3	4	5
1. La formación adicional en métodos de enseñanza activos es importante para impartir mis clases de FOL									
2. Realizo con frecuencia cursos de formación continua para mejorar como docente									
3. Me gusta formarme, aunque sea de manera autodidacta, sobre diferentes									

1=Muy en desacuerdo o nunca	2=En desacuerdo o rara vez	3=Posición intermedia	4=De acuerdo o a menudo	5=Muy de acuerdo o frecuente	1	2	3	4	5
métodos de enseñanza activa y motivacionales para mejorar mis clases de FOL									
4. Es vital emplear y/o intercalar metodologías diferentes a la clase magistral para dar los contenidos de FOL									
5. Debería ser obligatorio/recomendable poseer formación continua en metodologías activas para mejorar como docentes de FOL									

3. GRADO DE SATISFACCIÓN/MOTIVACIÓN LABORAL

1=Muy en desacuerdo o nunca	2=En desacuerdo o rara vez	3=Posición intermedia	4=De acuerdo o a menudo	5=Muy de acuerdo o frecuente	1	2	3	4	5
1. ¿Se siente estimulado por sus estudiantes cuando da FOL?									
2. ¿Transmite sus conocimientos con profundidad y de manera secuencial durante las actividades de aprendizaje?									
3. ¿Se siente integrado en el Centro en dónde da las clases de FOL?									
4. Las acciones para facilitar y/u orientar al estudiante para el mercado laboral son las correctas									
5. Estoy contento/a con el interés que presenta el alumnado por los contenidos dados en FOL									
6. Mi satisfacción general por la materia de FOL es óptima/excelente									
7. Bajo ningún concepto, me gustaría poder cambiar de Módulo Profesional/materia									
8. Mi grado de satisfacción laboral general es excelente									

4. METODOLOGÍA/DESEMPEÑO DOCENTE

1=Muy en desacuerdo o nunca	2=En desacuerdo o rara vez	3=Posición intermedia	4=De acuerdo o a menudo	5=Muy de acuerdo o frecuente	1	2	3	4	5
1. Otorga tiempo al alumnado para poder investigar sobre los contenidos dados en clase									
2. Interactúa con sus pares y superiores para coordinar y planificar las líneas metodológicas a seguir									
3. Se realizan prácticas/casos prácticos en clase									
4. Se piden trabajos de investigación fuera del horario lectivo para facilitar la adquisición de los objetivos de aprendizaje									
5. En el aula el alumnado trabaja en equipo con el fin de crear un ambiente similar al laboral									
6. Se trabaja por proyectos o retos									

1=Muy desacuerdo nunca	en o	2=En desacuerdo rara vez	o	3=Posición intermedia	4=De acuerdo menudo	o a	5=Muy de acuerdo frecuente	o	1	2	3	4	5
7. Realizamos en clase supuestas entrevistas de trabajo, siendo los propios alumnos/as quienes sugieren mejoras, junto con las directrices del profesorado													
8. La metodología activa y la tecnología empleada durante las clases de FOL por mi persona, favorece/facilita el desarrollo curricular del Módulo Profesional													