



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Estudio sobre la motivación intrínseca del alumnado de FP durante la situación de
confinamiento (COVID-19)

Research on the intrinsic motivation of higher education students during the lockdown
situation (COVID-19)

Autora

VICTORIA NAVARRO MUÑIZ

Director

JESÚS CUEVAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Julio de 2020

INDEX

INTRODUCCIÓN	2
JUSTIFICACIÓN.....	4
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	7
Evolución histórica del objeto de estudio	7
Dimensión cognitivo – emocional del alumnado de FP	10
Enemigos del aprendizaje: Covid – 19, estrés y miedo al fracaso.....	13
Rol docente en la FP	14
HIPÓTESIS	17
OBJETIVOS.....	17
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	17
UNIVERSO Y MUESTRA.....	19
TABULACIÓN Y ANÁLISIS.....	21
Variable 1: Autorrealización.....	21
Variable 2: Autoestima	23
Variable 3: Sociales	26
CONCLUSIONES	28
BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA.....	29
ANEXOS	

RESUMEN

Abundante literatura versa sobre la motivación en el campo de la educación, aunque en este caso, el objetivo de este trabajo no es solo quedarnos en ese nivel de conocimiento del objeto de estudio, sino el de reflexionar de qué manera ha influido en este aspecto sobre el alumnado de formación profesional vivir una situación como la vivida este curso escolar – el confinamiento – derivada por la crisis sanitaria del Covid-19.

Palabras claves: Motivación, formación profesional, alumnado, confinamiento, Covid-19.

ABSTRACT

Abundant literature is about motivation in the field of education. In this case, although the objective of this paper is not only to stand at that level of knowledge of the term, but to reflect on how it has influenced this aspect on higher education students experience a situation such as all lived this school year – the lockdown - derived from the Covid-19 pandemic.

Keywords: Motivation, higher education, students, lockdown, Covid-19.

Mi experiencia vital ha sido como la de muchos/as otros que, terminado bachiller, se han sentido desorientados en cuanto a la elección del siguiente paso en su trayectoria formativa. Yo siempre, desde pequeña, he tenido claro que quería ser maestra de educación infantil. Mis maestros de escuela rural integrada, Doña Elvira y Don Manolo, en la que tenían que motivar a un grupo de diferentes edades y necesidades, marcaron mi infancia. Sin embargo, cuando llegó el momento de ir a la universidad, al no estar en Zaragoza, y por motivos personales, opté por otra especialidad de magisterio. Craso error, una vez te das cuenta de que no cumple las expectativas deseadas, existe una alta probabilidad de que te diluyas en el sistema. Y así fue.

Tras casi ocho años fuera del mundo educativo, y con la espinita y falta de confianza por no haber realizado los estudios deseados, decido reengancharme de nuevo en el sistema a través de la realización del CFGS de Técnico Superior en Educación Infantil. Tal fue la experiencia, y la impronta por parte del profesorado, que decidí seguir formándome sobre ello. Finalizados mis estudios de FP con Matrícula de Honor realizo el Grado de Magisterio de Educación Infantil, y a continuación el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. ¿Por qué el máster si ya era maestra? Simple. Ello en gran medida es debido al profesorado que tuve en la trayectoria de FP y a su implicación para con el alumnado, el perfil de éste en la etapa, la motivación sobre los estudios, etc.

Sé que gran parte del trabajo y esfuerzo llevado a cabo para que a día de hoy esté realizando el presente TFM ha sido gracias a mi motivación personal, pero también soy consciente de que si en los primeros meses de FP el profesorado no hubiese apostado por el alumnado – o por mí- tal y como lo hizo, esto a día de hoy hubiera sido improbable.

Por ello, si nos remontamos a su origen, el término objeto de estudio del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene su origen en el latín: MOTIVUS, MOTIVA, MOTIVUM; cuya raíz corresponde al verbo moveo, movere, movi, motum con el significado de mover, trasladar, moverse. A esa raíz se le añade el sufijo –ivus que significa relación activa/ pasiva. En español, además, se agrega el sufijo –ción que significa acción y efecto. De este modo puede considerarse como el concepto etimológico de este verbo la acción y efecto de lo relativo al movimiento, o que tiene capacidad para mover o moverse. Por otro lado, según el diccionario de la Real Academia Española, su tercera acepción dice lo siguiente: “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”; y, la Enciclopedia libre universal (2012) agrega más luz al objeto de estudio al hacer alusión al término aportando la siguiente definición:

Relación de factores internos de un ser humano o animal que activan y dirigen la conducta orientada a metas. La motivación ha sido por largo tiempo un tema central de estudio en psicología. Los primeros investigadores, influenciados por Charles Darwin, adscribieron gran parte de la conducta humana y animal al instinto. Sigmund Freud pensaba que una parte importante de la conducta humana se basaba también en impulsos instintivos irracionales o motivos inconscientes. Walter B. Cannon postulaba que los impulsos humanos básicos cumplían funciones homeostáticas, al orientar las energías hacia la reducción de tensiones fisiológicas. En contraste, los psicólogos conductistas destacan la importancia de metas externas para incitar a la acción, en tanto que los psicólogos humanistas examinan el rol de las necesidades sentidas. Los psicólogos cognitivos han encontrado que un motivo sensibiliza a la persona a la información relativa a tal motivo. Un sujeto hambriento, por ejemplo, percibirá los estímulos alimenticios como más poderosos que otros estímulos.

No obstante, lo anterior, la cuestión es: ¿Cómo se traslada este término al ámbito educativo? Hay una frase de Confucio que sintetiza bastante la idea de lo que resumiría el objetivo del presente trabajo: *“Elige un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar ni un día de tu vida”*. Al igual que yo lo he conseguido, me gustaría que así fuera para con el alumnado con el que tenga la suerte de compartir la experiencia educativa a lo largo de mis futuros años de docencia. Por eso, necesito que mi formación a lo largo de mis últimos años me permita conocer las necesidades reales de mi alumnado que me permitan conocer sus motivaciones personales, para poder ayudarles a potenciarlas y que adquieran las herramientas necesarias para desenvolverse plenamente en sociedad, que es el fin último en educación.

JUSTIFICACIÓN

La motivación principal que me ha llevado al desarrollo del presente Trabajo Fin de Máster -TFM de aquí en adelante- estuvo promovida a raíz de la lectura de un estudio realizado recientemente por el Centro de tratamiento psicológico y neuropsicológico *Neuroactívate* de Zaragoza, junto al grupo de investigación *OPHCS* (Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales) de la Universidad de Zaragoza, en el que se concluye que la franja de edad más vulnerable durante el confinamiento es la que abarca de los 12 a los 25 años, entre los cuales se encuentra el gran porcentaje de nuestro alumnado de Formación Profesional (FP de aquí en adelante).

Ello, junto la excepcionalidad de la situación, en la que tanto alumnado como profesorado hemos tenido que reajustar el concepto ordinario de educación y lo hemos trasladado a un sistema de clases no presencial; unido, además, a la incertidumbre personal ocasionada por la crisis sanitaria, me llevan a plantearme las siguientes cuestiones: ¿Cómo influirá en la motivación y estrategias de aprendizaje del alumnado de FP? ¿De qué manera el componente emocional es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Y en mi labor como futura docente?

Acerca de todo ello es a lo que voy a intentar dar respuesta a lo largo del desarrollo del presente trabajo, en el que apoyaré mis argumentaciones con relación a literatura científica tanto sobre el objeto de estudio como el perfil del alumnado, e incluso a través de la experiencia real a través de un cuestionario *ad hoc* distribuido a diferente alumnado de FP sobre su visión personal de la situación vivida. Con relación al rol docente, además de la investigación bibliográfica, también incluiré una pequeña referencia real llevada a cabo con compañeros/as estudiantes del máster de profesorado.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Es innegable que las últimas décadas se han caracterizado por avances importantes en la investigación psicológica y educativa. Pero debemos reconocer que estos logros han ido acompañados de ciertas discrepancias sobre la manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el papel del profesor y del alumno en el mismo. En la base de estas discrepancias se incluyen distintas formas de entender el aprendizaje escolar que se traducen en cuestiones tan controvertidas, en su momento, como la concepción del aprendizaje como construcción o reproducción, el alumno como agente más o menos activo del aprendizaje, el profesor como transmisor de conocimientos o como guía y orientador del alumno, etc.” (Arias et al., pp. 7, 1996.)

Durante el desarrollo de las prácticas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, y habiéndose ya proclamado el estado de alarma por la crisis sanitaria que imperaba a estar en situación de confinamiento, pude ser testigo de diferentes actitudes, conductas y estrategias del alumnado frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del módulo profesional impartido de manera no presencial. Aunque procurando seguir el ritmo previo al confinamiento, en el que el tutor intentaba mantener un vínculo activo con el alumnado a través de la plataforma educativa “*Classroom*” donde iba subiendo contenidos y actividades para poder desarrollar las diferentes competencias del título, no todo el alumnado participaba en su desarrollo, y en cuanto a sinergia grupal, nadie participaba a modo de foro en la plataforma, con lo que al final solo quedaba plasmada la actividad del tutor, pasando el alumnado a ser mero receptor de contenido y elaborador de las actividades –de carácter obligatorio- diseñadas por el profesor.

En primer lugar, ello podría ser consecuencia del paso de clases presenciales a virtuales, conllevando un reajuste en muchos niveles: tener acceso a internet en casa, destrezas con las TICs, cuestiones emocionales, personales, socioeconómicas... a las que tanto alumnado como profesorado han tenido que hacer frente. ¿Qué impacto genera en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿El nivel de motivación será el mismo que en el desarrollo de clases presenciales? ¿Está realmente el sistema educativo preparado para llevar a cabo una educación de calidad en un sistema de clases no presencial, o se diluirá el alumnado en el camino? Respecto a ello, en la hipotética situación que la realidad educativa no se viera condicionada por el componente emocional que genera la incertidumbre de la situación de pandemia, podríamos asegurar que la respuesta a todas esas cuestiones sería afirmativa dado que la modalidad de educación a distancia de formación profesional lleva años satisfactoriamente implementada en el sistema educativo.

En ese aspecto, la formación profesional, a diferencia de otros niveles del sistema educativo español como es la educación secundaria o el bachillerato, difiere en cuanto a niveles de motivación intrínseca del alumnado ya que permite en cierto modo elegir la familia profesional a la que dedicarse (no tanto en el nivel de FP básica, pero sí en el de grado medio o superior). Si, además, el alumnado decide matricularse en la modalidad a distancia, de base, va a ser plenamente consciente que, para su consecución, el nivel de motivación intrínseco para autorregular y autodirigir su aprendizaje autónomo ha de ser mayor que en la modalidad presencial. Sin embargo, en el caso de estudio del presente trabajo, el alumnado estaba matriculado de manera presencial, y, además, la situación ha sido sobrevenida, con lo cual desconocemos hasta qué punto eso puede haber afectado en su rendimiento ya que, al fin y al cabo, el alumnado es el que más presión tiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje pues es el que tiene que sacar con éxito el curso académico. Por otro lado, además, el profesorado tendrá que llevar a cabo los reajustes necesarios en su metodología para fortalecer el vínculo con el alumnado, potenciar la motivación extrínseca y planificar la intervención educativa en clave del desarrollo perfectivo del alumnado.

MARCO TEÓRICO

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

Históricamente, en cuanto a la diversidad de teorías que se han ido estableciendo con relación al aprendizaje académico es indiscutible la “separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el proceso, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa” (García y Doménech, 2014, pp. 2). Ya en palabras de Hernández (1991), Valle et al. (1996) ponen el acento en el hecho de que ello es debido a lo siguiente:

(...) no debemos olvidar que el mayor o menor énfasis en lo cognitivo o en lo motivacional casi siempre ha tenido una clara correspondencia con los dos grandes enfoques dominantes a lo largo de la historia de la psicología: el cognitivismo y el conductismo. De hecho, mientras que el conductismo se ocupó fundamentalmente de la motivación y eludió la cognición, el cognitivismo se centró prioritariamente en la cognición haciendo caso omiso de la motivación. (pp.6).

Durante la primera mitad del siglo XX, las teorías de la motivación estaban basadas en “explicaciones y análisis de la conducta humana en términos de inconsciencia; de la influencia de fuerzas inherentes al ser humano, del efecto de estímulos ambientales y las respuestas que éstos provocan como determinantes de la conducta” (Silvero, 2006, p.87; López-Jurado Puig y Gratacós, 2013, pp.127). Más adelante, a partir de la segunda mitad de siglo, con las teorías de la escuela humanista y las cognitivas, aparece un cambio en la concepción de persona que influye en las teorías sobre la motivación. En palabras de López-Jurado Puig y Gratacós (2013):

Como dice Weiner estas teorías “dejaban fuera lo más genuinamente humano: la experiencia consciente, el pensamiento y la voluntad” (González Torres, 1999, p. 16). La gran aportación de Maslow (1954) es su teoría sobre la Jerarquía de Necesidades. Partió de que la motivación lleva a satisfacer una serie de necesidades que jerarquizó en cinco categorías, y estableció un dinamismo de cómo se iba pasando de unas motivaciones a otras en función de la satisfacción de las distintas necesidades, ya que “una necesidad satisfecha deja de ser una necesidad” (Maslow, 1991, p. 25). Las cinco jerarquías que estableció son: fisiológicas, de seguridad, sociales, autoestima y autorrealización. (pp.127).

En palabras de las autoras, y con relación a la pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow, no es hasta la década de los 60 que no se introducen los conceptos de factores extrínsecos e intrínsecos. Según López-Jurado Puig y Gratacós (2013) los

factores extrínsecos son los que se corresponden con las necesidades inferiores de la jerarquía de Maslow (fisiológicas y seguridad), y los segundos se corresponden con las necesidades superiores de Maslow (sociales, autoestima y autorrealización) (McGregor, 1960 y 1966). Respecto a ello, López-Jurado y Gratacós (2013) ahondan con mayor profundidad al respecto, afirmando que:

La motivación intrínseca es la fuerza que atrae a una persona para que realice una acción determinada –o una tarea concreta–, a causa de la satisfacción que espera obtener por el hecho de ser el agente o realizador de esa acción. Lo verdaderamente querido por el sujeto son las consecuencias que se seguirán del puro hecho natural de ser el ejecutor de la acción. Dichas consecuencias pueden abarcar, desde la satisfacción producida por la realización de algo que le gusta hacer, hasta la satisfacción ligada al logro de un cierto aprendizaje, para cuya obtención es necesaria la reiteración de la acción.

(...) Establecen que las tres necesidades humanas básicas son (Baard, Deci y Ryan, 2004, p. 2046): “Competencia: tiene que ver con tener éxito en las tareas difíciles de manera óptima y ser capaz de alcanzar los resultados deseados. Autonomía: tiene que ver con experimentar la capacidad de elección y sentirse el “origen” de sus propias acciones. Conexión afectiva: tiene que ver con establecer un sentido de respeto mutuo y confianza con los otros”.

(...) El salto del paradigma psico-sociológico al paradigma antropológico, que tiene en cuenta una visión global de la persona, lo damos si queremos responder al para qué de la acción humana en cuanto que repercute en uno mismo y en los demás. Aquí nos encontramos con la exigencia de responder a las necesidades que éste tiene, y que las podemos agrupar, en materiales (motivos extrínsecos), cognoscitivas (motivos intrínsecos) y afectivas (motivos trascendentes), siendo estas últimas claves para entender a fondo el tema de la teoría antropológica de la motivación. (pp. 132 -133).

En cuanto al objeto de estudio tratado en este TFM, afortunadamente, en la actualidad “cada vez se otorga mayor importancia a los factores o elementos afectivos que inciden en el aprendizaje, como por ejemplo la emoción y la motivación, entre otras variables psicológicas que pudieran nombrarse” (Elvira, 2011, pp.105). Hay que reconocer que uno de sus máximos ilustres defensores desde hace años ha sido “D.P. Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, poniendo de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo” (Valle et al, 1996, pp. 6). Más adelante en ese mismo texto, en palabras de los autores, se defiende la siguiente afirmación:

“De esta manera, las intenciones o metas, concebidas como representaciones cognitivas de lo que el estudiante quiere lograr (Ford y Nicholls, 1991), junto con las

estrategias, consideradas como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993a) o cómo tácticas para el aprendizaje de los alumnos (Pintrich y García, 1991), se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Según Ainley (1993), ambas -metas y estrategias- son aspectos complementarios de la organización de la conducta, de tal forma que las metas o intenciones generales tienen una importante influencia sobre las estrategias específicas aplicadas a tareas de aprendizaje.” (pp.14).

Montero (2004, pp. 192), por ejemplo, en palabras de Pintrich (2003b), nos sugiere que “la integración de los elementos motivacionales y cognitivos es necesaria para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar, así como para comprender las dificultades que aparecen en el proceso de instrucción”. Para su explicación, el autor, hace referencia al modelo motivacional de Pintrich en el que se desarrollan los siguientes componentes:

- a) *Motivacionales*: la orientación a metas de logro, las expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autoeficacia), creencias de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivas y emocionales.
- b) *Cognitivos*: las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje, la metacognición, la activación de conocimiento previo, etc.
- c) *Relativos al contexto de aprendizaje*: las características de la tarea, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de ambos aspectos, las metas que se proponen en el aula, la estructura de trabajo en la clase, los métodos de enseñanza, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establece entre alumnos y entre profesores y alumnos. (pp.190).

Es por ello por lo que el objetivo de este trabajo no sea otro que el de tratar de mostrar “la interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, así como entre el contexto de aprendizaje del alumno y sus variables personales correspondientes a los dos ámbitos” (García y Doménech, 1997, pp. 2).

Valle et al. (1996, pp. 17), al hilo de lo anterior, se atreven a definir el autoconcepto como el conjunto de “percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas”. De esta manera, es posible afirmar que:

(...) la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Por eso, la incorporación de las teorías cognitivas y la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio de la

motivación son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en las últimas décadas (Weiner, 1990). (pp.18).

No obstante lo anterior, no podemos olvidarnos de que en la actualidad, y durante las últimas décadas, todo lo que se ha ido definiendo a través de la constatación de las diferentes teorías a lo largo del tiempo con relación al objeto de estudio, tal y como se ha reflejado en este punto, ahora es posible fundamentarlo irrefutablemente gracias a los avances científicos y a los descubrimientos por parte de la neurociencia con relación al campo de la educación, y más concretamente, respecto a la motivación y el aprendizaje.

En el desarrollo de la neurociencia moderna se estudia cómo los desequilibrios del medio interno, más las incitaciones del medio externo, confluyen para iniciar determinadas acciones. En la conducta motivada, diversas son las estructuras cerebrales que participan para suscitar el comportamiento; al respecto, el hipotálamo y el sistema límbico juegan funciones esenciales, ya sea como incitadores y/o movilizadores (Alcaraz, Gumá y Bouzas, 2001). (...) Puede resaltarse en este apartado la relación existente entre las investigaciones neurocientíficas y la postura de la teoría cognoscitiva social, la cual considera que el sujeto se impone metas y actúa en función del logro de estas. (Elvira, 2011, pp. 105).

En definitiva, desde el enfoque de la neurociencia, las evidencias sostienen que las emociones -sistema límbico- cumplen un papel protagonista a la hora de que el alumnado adquiera y consolide los diferentes aprendizajes, y es, por lo tanto, en relación con el aprendizaje, la motivación la que constituye un factor clave en este proceso. “El fundamento de tal afirmación radica en la condición esencial de que el aprendizaje humano se constituye, mayormente, en un acto voluntario” (Elvira, 2011, pp.105), por lo cual, cuanto mayor sea su implicación durante el proceso, más enriquecedor y significativo será el aprendizaje, y mayor conducta motivacional presentará el alumnado.

DIMENSIÓN COGNITIVO – EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE FP

Durante años el centro de atención de las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje –en general, no solo del alumnado de FP- ha estado prácticamente dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo (véase, por ejemplo, las teorías de Piaget). Sin embargo, “en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, desde diferentes concepciones o perspectivas psicopedagógicas, la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional” (Valle et al., 1996, pp. 5).

El énfasis sobre la inteligencia como un conjunto de estrategias que el estudiante puede poner en marcha para resolver un problema refleja una visión muy diferente de las variables cognitivas implicadas en el aprendizaje, ya que enlaza necesariamente con

los aspectos motivacionales y disposicionales del estudiante que son los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de unas determinadas estrategias. (pp.6).

Con relación a lo anterior, cabe decir que un elemento característico del alumnado de FP es que la percepción que tiene sobre el contexto académico, sus motivaciones, metas, y actitudes están más definidas que otras etapas educativas previas ya que suponen una elección de estudios personal. De esta manera, poseerá una mayor autorregulación respecto a las estrategias de aprendizaje que sea capaz de utilizar para “entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que lleva a cabo el estudiante en el contexto académico” (Valle et al, 1996, pp. 7).

Campos (2010) por su parte, no solo lo reafirma, sino que lo amplía añadiendo que:

El desarrollo del cerebro está bajo influencias genéticas y ambientales. Un entorno adecuado y enriquecido despierta al cerebro para el aprendizaje y lo desarrolla. Asimismo, varios factores ejercen influencia en el cerebro y por ende en el aprendizaje: el factor nutricional, factores de índole genética, el entorno socioeconómico y cultural, el ambiente emocional familiar del alumno, lesiones cerebrales, aprendizajes previos consolidados, entre otros. (pp.8).

De estas consideraciones se pueden derivar tres consecuencias importantes con respecto al proceso de aprendizaje relacionado con la dimensión cognitivo – emocional del alumnado:

1. El contenido de aprendizaje no se incorpora desde fuera, sino que se construye desde dentro; desde los datos seleccionados e interpretados en función de los motivos del sujeto y de las estructuras conceptuales existentes.
2. El sujeto que aprende es consciente de estos procesos cognitivos y puede controlarlos; y esta autoconsciencia o metacognición influye significativamente en el curso del aprendizaje.
3. El aprendizaje se fundamenta sobre una base de conocimiento específico que varía de una tarea a otra en aspectos de contenido y de procedimientos. (Biggs, 1989; pp. 140 -141).

Para ello, y aunque lo trataremos de manera más amplia en adelante, es imprescindible que el docente tenga en cuenta que los resultados y los procesos de aprendizaje “varían entre los estudiantes debido a diferencias individuales en una diversidad de aptitudes que son relevantes para el aprendizaje, tales como el potencial de

aprendizaje, conocimiento previo, enfoques y concepciones del aprendizaje, motivación, interés, autoeficacia, etc.” (Valle et al et al., 1996, pp. 10).

La neurociencia, por su parte, nos muestra a través de sus estudios que, desde una perspectiva cognitiva, “el valor de la información por su novedad o significado personal tiene altas propiedades motivacionales; motivos y conductas que se incorporan en un flujo continuo de actividad cognitiva” (Elvira, 2011, pp.107). Esto viene a implicar que el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado de FP sería llevado a cabo de la siguiente manera:

Recibimos información reciente, la procesamos, la almacenamos y la recuperamos para aplicarla a nuevas situaciones de aprendizaje. De esta forma, somos organismos que procesamos, interpretamos y organizamos de forma activa, utilizando una variedad de estrategias. En este flujo dinámico, la motivación es el motor que nos da la energía suficiente para profundizar en los aprendizajes que, de otra forma, nos causarían cansancio y agotamiento; una elevada motivación provoca entusiasmo al aprender, no sólo durante la tarea, sino también en el esfuerzo de perseguir nuestras metas. (Elvira, 2011; pp. 107 - 108).

Este tipo de aprendizaje, al que algunos autores denominan como intencional (Valle et al., 1996, pp. 13; en palabras de Bereiter y Scardamalia, 1989) hace referencia al “compromiso del estudiante con respecto al aprendizaje. Pero no debemos olvidar que este compromiso y el esfuerzo requerido también está estrechamente relacionado con la motivación, intereses, expectativas y metas de los alumnos”. Esos deseos de aprender, enfrentarse a las tareas académicas con confianza y determinación, y buscar metas realistas suponen “la combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema como virtudes de los aprendices autorregulados” (Valle et al, 1996, pp. 15; en palabras de París y Byrnes, 1989, p. 169).

A modo de síntesis, y en relación con la materia objeto de estudio del TFM, es importante recalcar la labor de campo realizada durante los últimos años en la que se destaca la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumnado. Es decir:

(...) toda esa serie de elementos significativos que se encuentran en la mente del alumno y que afectan a su aprendizaje, conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, expectativas y actitudes, estrategias, que engloban tanto aspectos considerados tradicionalmente como cognitivos como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales; pero que a nivel de funcionamiento y de incidencia sobre el aprendizaje actúan de manera conjunta y entrelazada. Por lo tanto, el aprendizaje que realiza el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis externo y

objetivo de lo que se le enseña y de cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto (Coll, 1988).

En este sentido, si lo que se aprende se debe retener y debe estar listo para ser utilizado, los alumnos tienen que construir su propio conocimiento y deben aprender a ser responsables del manejo y control de éste; con lo cual el aprendizaje deja de ser exclusivamente un mero producto de la enseñanza, ya que requiere un esfuerzo activo de comprensión e implicación en el mismo por parte del alumno (Nisbet, 1991). (Valle et al, 1996; pp. 11 - 12).

ENEMIGOS DEL APRENDIZAJE: COVID – 19, ESTRÉS Y MIEDO AL FRACASO

Tras la situación derivada del confinamiento por la pandemia de Covid-19, es posible que muchos de “los chicos y chicas que, en esta situación excepcional de crisis sanitaria en la que nos encontramos, presenten vulnerabilidad social y emocional” (Pérez, 2020, pp. 141). Ello ha provocado que, en palabras de la misma autora, y, considerando esta vulnerabilidad, la situación actual sea “especialmente preocupante para el alumnado de Formación profesional, que pueden desmotivarse aún más ante noticias alarmantes sobre el futuro inmediato del empleo”, y es que:

El alumnado de Formación Profesional, especialmente FPB y el de 1º de Grado Medio, se encuentra en una situación de elevada vulnerabilidad y riesgo de abandono prematuro, con las implicaciones que ello tendría: a) Para sí mismo, pues muchos añadirían un “fracaso” académico más a una lista ya amplia, con las implicaciones a su autoestima, a su autoconcepto y a su futuro; b) Menor número de plazas ofertadas el curso próximo en ese centro, para ese ciclo, al haber un menor número de alumnos/as que han promocionado. (Pérez, 2020; pp. 141).

Por otro lado, en las conclusiones extraídas en el informe PISA (2018), sobre la percepción del alumnado con referencia al miedo al fracaso se extrae la siguiente información:

(...) El miedo al fracaso puede hacer que se evite tomar riesgos, porque fallar a la hora de alcanzar un determinado objetivo puede entenderse como motivo de vergüenza, sin que se relacione necesariamente con un mayor perfeccionismo (Conroy, et al., 2007). El miedo al fracaso hace que se adopten estrategias de autoprotección (De Castella & Byrne, 2013), y esto provoca que no se aborden oportunidades que son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo. (pp. 129-130).

Según lo anterior, y aludiendo a la neurociencia, se ha podido evidenciar, además, que “los estímulos emocionales, relacionados directamente con los procesos de motivación, interactúan con las habilidades cognitivas afectando la capacidad de

razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para aprender” (Acosta, 2016, pp. 5). En condiciones normales, este tipo de estímulos pueden considerarse como facilitadores en el proceso de aprendizaje, pero cuando se presentan situaciones de estrés altas como la derivada por la incertidumbre generada en la situación actual, la respuesta al estrés del alumnado puede filtrarse “a nivel del conocimiento expresándose bajo diversas conductas y movimientos que condicionan la experiencia psíquica de cada individuo, tales como enojo, depresión o ansiedad” (Joseph – Bravo, y Gortari, 2007, pp. 68). Y es que, en palabras de estos mismos, según su estudio:

Una tasa de estrés excesivo impide la formación de la memoria espacial, y está asociado a pérdida neuronal en el hipocampo. Sin embargo, los glucocorticoides liberados después de una experiencia emocional facilitan el proceso de consolidación de información previamente aprendida, aunque, de nuevo, un excesivo aumento impide el recuerdo. (pp. 75).

De esta manera, y en relación con el objeto de estudio de este TFM, podemos afirmar entonces, en palabras de Elvira (2011, pp.105), que tanto “los factores personales y situacionales ejercen gran influencia en la motivación y el aprendizaje”; y que, “circunscritos a estos mismos factores, algunos síntomas orgánicos funcionan como claves fisiológicas para evaluar sus efectos en el aprendizaje: nerviosismo, sudoraciones y temblores (Schunk, 1998), por ejemplo” (Elvira, 201, pp. 105).

ROL DOCENTE EN LA FP

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jack Delors (1996), la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es por ello por lo que, el reto de la docencia en la actualidad debería residir en generar experiencias de aprendizaje que motiven la capacidad de asombro del alumnado de FP, y cuyo objetivo sea el de facilitarles las herramientas que faciliten su desarrollo integral. Siendo modelos y referentes de integralidad en el contexto educativo, productivo, laboral y social, ellos podrán desarrollar de la misma manera las competencias básicas, sociales y profesionales requeridas en el desarrollo del currículo de cualquiera de las titulaciones que conforman las familias de la FP.

Al no perder de vista la aplicación de la teoría con la que se forma el profesorado de FP en la práctica educativa, el rol del docente genera la oportunidad de creación de un contexto lo más propicio posible para favorecer el aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, hay que insistir “en la necesidad de enseñar a los aprendices a autorregularse (Hofer, Yu y Pintrich, 1998, Pintrich, 2000b)” (Montero, 2004, pp. 193).

Para ello, debemos ser conocedores de la normativa legislativa que organiza, planifica y desarrolla los diferentes niveles que conforman la FP, sus sistemas, y las partes que configuran el currículum de cada una de las titulaciones, ya que de ellas luego se desarrollan las diferentes programaciones que se implementan en el aula, ajustándose entonces a las necesidades y contexto educativo real del alumnado matriculado. En términos de docencia, no solo debemos saber exponer contenido teórico, o manejar instrumentos de evaluación, sino ser capaces de reflexionar sobre el propio desempeño de nuestras actuaciones a la luz de los resultados del aprendizaje holístico del alumnado. Otra de las cualidades que debe poseer el docente en FP es la de generar ambientes de aprendizaje óptimos y estrategias de comunicación efectiva con toda la comunidad educativa, ya sean los estudiantes, las familias o el conjunto de profesionales con los que comparte su labor en el centro educativo.

Con relación al alumnado, esto implica, en consecuencia, que el educador, tal y como afirma Campos (2010, pp. 8), “necesita obtener mayor información acerca de la historia de vida de sus alumnos, si quiere aportar de manera significativa y asertiva al proceso de desarrollo desde su práctica pedagógica”. Debemos tener una formación referente a las características del alumnado de FP, que, a través de la observación sistemática en el aula, seamos capaces de poder identificar los intereses, motivaciones -o incluso necesidades educativas especiales en el caso de que las hubiere- de la diversidad presente en el aula. Por ello, Ardiles (2018), aboga en la importancia de saber que:

(...) los estudiantes aprenden de manera visual, auditiva, lingüística y lógica y, además, tienen la capacidad de aprender de manera reflexiva, impulsiva, analítica, global, conceptual, perceptiva, motora, emocional, intrapersonal e interpersonal. Las diferentes formas de aprender que tienen y de expresar lo aprendido generan el gran desafío de diseñar variadas maneras de enseñar. (pp. 38).

En cuanto al objeto de estudio del TFM, el rol docente hace mayor hincapié en la motivación extrínseca del alumnado. Según Pérez López (1993), en palabras de López -Jurado y Gratacós (2013, pp. 131), su obra recoge la idea de que, “según como se aplique, puede incrementar o disminuir la motivación intrínseca”. En el mismo texto, más adelante, establecen que “la diferencia entre motivación intrínseca y motivación extrínseca integrada sea que, la primera tenga el interés puesto en el comportamiento en sí mismo, y la segunda en el interés por el valor del comportamiento”. Sobre ello, además, argumentan que los factores más importantes que aparecen en los estudios sobre la motivación para ser profesor relacionan que:

(...) el valor de la tarea y expectativas de éxito se organizan en cuatro componentes: autopercepción (habilidad percibida para enseñar), valor subjetivo de la tarea (valores

intrínsecos, de utilidad personal y de utilidad social), el hecho de ser una carrera elegida como segunda opción y las expectativas y creencias: dificultad percibida de la tarea –task demand– y task return (status social, imagen del profesorado y salario). (pp.131)

En los últimos tiempos, además, la labor docente está sufriendo una transformación digital que forzosamente el profesorado va a tener que adoptar en su quehacer didáctico, por lo que va a ser necesario una formación adecuada en ello. Es cierto que la educación a distancia ya está implantada en el sistema educativo desde hace años, pero lo vivido estos últimos meses atrás, a raíz del confinamiento, ha pillado a mucho profesorado desprevenido en la materia que no ha sabido cómo lidiar para poder desarrollar su labor de una manera óptima o adecuada. Desde este punto de vista, cabe decir, a modo de síntesis, que, aun reconociendo el papel protagonista que desempeña el alumnado de FP en el proceso de aprendizaje, en palabras de Sánchez (1999, pp. 1), las futuras líneas de acción educativa están implementando “un nuevo paradigma en la tecnología y su relación con las personas. Un nuevo quiebre en la forma cómo vemos y usamos las tecnologías de la información, comunicación y conocimiento”. Esto, con relación a la labor docente, puede resultar un hándicap en cuanto al fomento de la motivación extrínseca del alumnado ya que si no se consigue la vinculación satisfactoria con éste, el papel del docente puede diluirse en el proceso, imposibilitando se alcance el fin último del educador, que no es otro que el de “proporcionar soporte y ayuda en ese proceso de construcción que lleva a cabo el alumno, tratando de conseguir un ser autónomo y autorregulado que conoce y controla sus propios procesos cognitivos y su aprendizaje” (Valle et al, 1996, pp. 12).

HIPÓTESIS

Tras las labores de investigación, y con relación a la experiencia vivida durante las prácticas del máster, la hipótesis del presente TFM de investigación será tratar de confirmar que el alumnado de FP va a mostrar una mayor desmotivación intrínseca en condiciones de altos niveles de estrés por la incertidumbre generada tras el confinamiento derivado de la situación de emergencia por la crisis del Covid-19, observando, durante este tiempo, el papel que cumple la labor docente.

Para ello, las variables que van a ayudarme a discernir las conclusiones que validen, o no, mi hipótesis, estarán relacionadas con tres de las definidas por Maslow en su jerarquía de las necesidades, y que tal como hemos nombrado anteriormente, están más relacionadas con la motivación intrínseca del alumnado, que son: autorrealización (sistema presencial vs teleformación), autoestima (gestión emocional y del estrés), y sociales (imagen del rol docente).

OBJETIVOS

Expuesto lo anterior, y formulada la hipótesis, los objetivos que van a dirigir, regular, dar sentido, respuesta y coherencia al fin de la investigación y análisis de los datos recopilados para el presente trabajo son:

1. Conocer la realidad del alumnado durante la situación del confinamiento, y de qué manera los componentes emocionales influyen en la motivación y estrategias de aprendizaje para hacer frente a la recta final del curso académico actual.
2. Adecuar la intervención del profesorado a la situación actual con el fin de fomentar y/o mantener la motivación del alumnado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la investigación del objeto de estudio del TFM, y dada la imposibilidad de realizar la observación de las variables de estudio de manera presencial por la situación excepcional derivada del estado de alarma, la metodología llevada a cabo para el desarrollo del presente trabajo ha sido del tipo hipotético-deductivo, del cual se han seguido los siguientes pasos:

1. **Investigación bibliográfica de la materia objeto de estudio.** Este punto queda reflejado a lo largo del marco teórico del presente trabajo.
2. **Elaboración de la hipótesis.** En función de la lectura científica y académica, junto a la experiencia previa e inquietud sobre el tema, se desarrolla la hipótesis que será contrastada en los pasos posteriores.
3. **Realización de un cuestionario *ad hoc* para el alumnado de FP a través de la plataforma “Google forms”.** Este ha sido validado a su vez por el profesor José Luis Antoñanzas, profesor de psicología del máster y estudios de grado de la Facultad de Educación de Zaragoza, y miembro de gran relevancia para la comunidad universitaria. La razón de su elección ha sido promovida por varias razones: 1) por ser profesor de una asignatura en el máster; 2) por su trayectoria en el campo de estudio. En estudios en los que ha participado él, ha llegado a concluir que “resultados mostraron correlaciones positivas entre la variable Alegría y los factores de la Personalidad Eficaz Autoestima, Autorrealización Académica y Autorrealización Resolutiva” (Bustamante et al, 2014, pp. 467).

En él se presentan diferentes ítems con relación a cuestiones de índole personal, académica, y sobre la gestión personal y emocional durante la situación del confinamiento durante la pandemia de Covid-19. El modelo de cuestionario se encuentra en el Anexo I de este trabajo.

4. **Recopilación de las respuestas** del alumnado del máster de profesorado, especialidad de FP, con relación a la siguiente cuestión: *¿Cuál ha sido tu principal motivación para convertirte en profesor de FP?* para conocer en mayor profundidad el motor que mueve a las futuras generaciones de docentes a desarrollar esta profesión.
5. **Volcado y análisis de datos.** En este apartado se reflejará fielmente los resultados obtenidos de las cuestiones trabajados en el paso 3 y 4 de la presente metodología de investigación. De esta manera, se espera poder contrastar si existen diferencias sobre cómo concebía el alumnado su aprendizaje antes y a raíz de la situación actual sobrevenida.
6. **Desarrollo de las conclusiones.** El último apartado del trabajo dejará reflejado las diferentes deducciones y conjeturas respecto al trabajo realizado y las futuras líneas de investigación con relación a la línea trabajada.

UNIVERSO Y MUESTRA

El primero de los cuestionarios, el desarrollado para al alumnado de FP, en origen, estaba abierto para que así pudiera ser realizado por cualquiera de las familias y niveles que conforman la formación profesional reglada.

Para ello, su difusión fue realizada a través de los compañeros/as del máster de las ramas de procesos industriales, procesos químicos y sanitarios, administración, turismo, marketing, servicios socioculturales y a la comunidad y FOL. También me puse en contacto con profesorado con el que aún mantenía relación de cuando llevé a cabo mis estudios de FP de grado superior. El enlace al cuestionario se mantuvo activo durante treinta días.

Concluido ese tiempo, la muestra total de respuestas ha sido de 85 personas. Todas ellas, pertenecientes a titulaciones de grado superior de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. Lo cierto es que ha resultado ser un número infinitamente inferior de lo esperado dada la diversidad de familias en el momento de su difusión. Este hecho considero que ya nos arroja algo de información respecto al objeto de estudio tratado a lo largo del TFM.

En cuanto al perfil de la muestra, los datos recopilados se presentan a continuación en las siguientes gráficas:

Edad

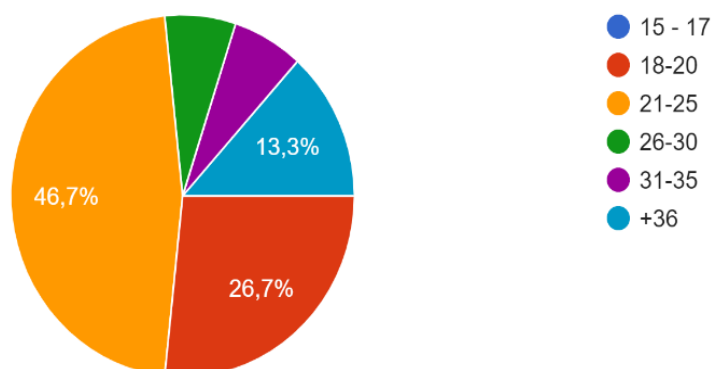


Ilustración 1. Muestra estudio de la edad alumnado FP.

Género

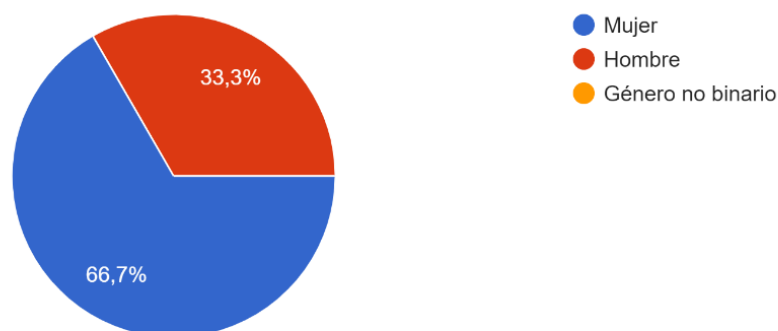


Ilustración 2. Muestra estudio de género alumnado FP.

El estudio de la titulación es...



Ilustración 3. Muestra estudio vocacional alumnado de FP.

El segundo de los instrumentos desarrollado para la investigación de los objetivos de la investigación de la hipótesis del TFM está dirigido al alumnado del máster de profesorado, compuesto por una sola pregunta de opción múltiple que consistía en “¿Cuál ha sido tu *PRINCIPAL* motivación para convertirte en profesor de FP?”, y cuyas opciones de respuesta eran las siguientes: vocacional, razones económicas, seguridad laboral, prestigio social, u otros. El total de la muestra ha sido de 30 participantes.

TABULACIÓN Y ANÁLISIS

En este apartado, conocidas las variables, y recopiladas las respuestas obtenidas a través de los diferentes instrumentos de observación/evaluación, pasaremos a volcar los resultados obtenidos y de esta manera poder analizar en qué función las diferentes variables marcadas para la constatación de la hipótesis nos aportan la información suficiente para concluir este trabajo en la dirección deseada.

VARIABLE 1: AUTORREALIZACIÓN

A lo largo de la investigación se ha hecho hincapié en el hecho de que para observar que el alumnado se siente motivado a lo largo del proceso de aprendizaje, este ha de poseer una actitud receptiva y positiva respecto a las diferentes situaciones que pueden vivirse a lo largo del proceso de aprendizaje, ya sea predisposición al trabajo, en la actividad de aula, con relación a la gestión del tiempo y esfuerzo de estudio, etc. Veamos, pues, en las siguientes tablas que se muestran a continuación, los porcentajes de respuesta sobre el nivel de motivación intrínseca representativa con el que ha hecho frente alumnado en dos escenarios diferentes: 1) En clase presencial; 2) Durante el confinamiento.

Tabla 1.

Resultados de la pregunta “EN CLASE”.

ÍTEM	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A MENUDO	POCO	NADA
[Atiendes a los contenidos que se exponen en clase]	13,3%	80%	6,7%	0%	0%
[Planificas el tiempo y organizas el material antes de abordar la tarea]	20%	40%	26,7%	13,3%	0%
[Te pones nervioso/a cuando no sabes resolver la tarea]	20%	20%	33,3%	20%	6,7%
[Eres participativo/a en clase (preguntas dudas, rebates argumentos...)]	19,9%	26,7%	26,7%	26,7%	0%
[Piensas frecuentemente que haces mal la tarea]	0%	6,7%	40%	40%	13,3%
[Lo importante es sacar buenas notas, siempre]	6,6%	26,7%	40%	26,7%	0%
[Faltas a clase de manera injustificada]	0%	6,7%	6,7%	40%	46,6%

Tabla 2.

Resultados de la pregunta “EN CUANTO A TUS ESTUDIOS, DURANTE EL CONFINAMIENTO”.

ÍTEM	SÍ	NO	SEGÚN EL MÓDULO PROFESIONAL
[MANTIENES EL MISMO INTERÉS Y MOTIVACIÓN EN REALIZAR LAS TAREAS COMO EL RESTO DEL CURSO]	13,4%	33,3%	53,3%
[TE AGOBIA TENER QUE HACER TODO A TRAVÉS DEL PC]	53,3%	33,3%	13,4%
[SE PREOCUPA EL PROFESOR MÁS POR TU BIENESTAR PERSONAL QUE ACADÉMICO]	0%	33,3%	66,7%
[TE PREOCUPAN TUS CALIFICACIONES FINALES]	66,7%	20%	13,3%
[TE SIENTES CON ÁNIMO Y ENERGÍA PARA FINALIZARLOS]	80%	13,3%	6,7%
[SIENTES QUE SE RECONOCE TU ESFUERZO]	26,6%	6,7%	66,7%
[TIENES LA IMPRESIÓN DE SER UNA PÉRDIDA DE TIEMPO]	13,3%	46,7%	40%

Como se puede observar, de la primera tabla podemos extraer la lectura de que el alumnado, en líneas generales, se sentía motivado respecto a los estudios que realizaba, tal y como se muestra en los porcentajes recogidos con relación al nivel de atención de éste durante la docencia, o sobre el alto nivel de asistencia, o con relación a la gestión de su tiempo y trabajo. Llama particularmente la atención que respecto a la participación en clase los porcentajes de respuesta sean tan parecidos, no predominando ninguna más que el resto. Además, es importante tener en cuenta también el porcentaje de alumnado que muestra cierto nivel de nerviosismo a la hora de realizar las tareas, o sobre su sensación de fracaso respecto a la ejecución de la tarea.

Por el contrario, durante la situación de confinamiento, tal y como reflejan los resultados de la segunda tabla, los datos ya dejan claro que más de la mitad del alumnado afirma que, en cuestión del módulo profesional, ha sido capaz de mantener el mismo nivel de interés y motivación que cuando asistían a clase de manera presencial. Aun así, una tercera parte cree negativamente que el nivel de motivación es inferior con respecto a las clases presenciales. La principal preocupación por parte del alumnado es con relación a

las calificaciones finales. Aun así, el dato esperanzador es que la práctica mayoría del alumnado cree superará sus estudios con éxito, y que su esfuerzo se ve reconocido.

VARIABLE 2: AUTOESTIMA

En la diferente lectura académica y científica consultada se ha podido comprobar cierta correlación entre las emociones, los factores cognitivo–motivacionales del alumnado y su influencia en la motivación y uso de estrategias durante el proceso de aprendizaje. Con relación a los datos obtenidos a través del cuestionario elaborado *ad hoc* para la presente investigación, podemos recalcar aspectos previos a la situación de confinamiento, como es por ejemplo las “dificultades” existentes en cuanto a la gestión del estrés cuando se realizan actividades de evaluación tipo examen, entrega de trabajos o exposiciones orales. A nivel fisiológico, gran parte del alumnado sufre algún tipo de trastorno en cuanto a la calidad del sueño, alimentación, o incluso de inestabilidad emocional (mayor irritabilidad, por ejemplo). Los porcentajes están representados en la tabla 3 del documento.

Tabla 3.

Resultados de la pregunta “EN ÉPOCA DE EXÁMENES, ENTREGA DE TRABAJOS Y EXPOSICIONES ORALES, ¿CÓMO TE DESCRIBIRÍAS EN LAS

ÍTEM	BUENO	REGULAR	PROBLEMÁTICO
[Sueño (horas de sueño, descanso, calidad)]	20%	53,3%	26,7%
[Alimentación (saludable, a deshoras, escasa...)]	46,7%	46,7%	6,6%
[Digestiones (pesadas, acidez, diarrea...)]	53,3%	40%	6,7%
[Regulación emocional (tristeza, rabia, ganas de llorar...)]	26,7%	53,3%	20%

No obstante, lo anterior, también se ha podido recopilar información previa al confinamiento en cuanto a la gestión emocional del alumnado de FP que ha participado en la encuesta, pues frente a la aparición de situaciones problemáticas en el pasado (véase tabla 4), se puede observar que aunque un alto porcentaje de los y las participantes tiende a culparse a sí mismos o tratar de ocultar sus sentimientos cuando algo negativo les sucede, es cierto que también se muestra un alto porcentaje de respuestas en las que solicitan ayuda a alguien si es necesario para la resolución del conflicto o evitar la

acumulación de pensamientos rumiativos que les tengan especulando continuamente sobre el problema acaecido.

Tabla 4.

Resultados de la pregunta “DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES, SEÑALA CÓMO REACCIONASTE FRENTE A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL PASADO”.

ÍTEM	SIEMPRE	EN OCASIONES	RARA VEZ	NUNCA
[Me culpé a mí mismo]	6.7%	80%	6,7%	6.6%
[Encontré a alguien que me ayudó a resolver el problema]	13,3%	66,7%	20%	0%
[Evité pensar en ello demasiado]	0%	33,3%	60%	6,7%
[No se lo conté a nadie]	0%	46,6%	26,7%	26,7%
[Traté de ocultar mis sentimientos]	0%	66,7%	13,3%	20%

Una vez proclamado el estado de alarma, con el establecimiento del confinamiento que obligó a pasar del sistema de clases presencial a la teleformación, provocó que se generase una situación de incertidumbre, vulnerabilidad e inestabilidad que inequívocamente influyó en el alumnado de FP, ya no solo a nivel académico, sino personal también. Tal y como podemos extraer de la lectura de los datos representados en la tabla 5 y 6, hubo un mayor incremento de trastornos fisiológicos en el alumnado, sobretudo en relación con el sueño, lo que la falta de descanso pudo generar mayor estado de apatía o cansancio como también muestran los resultados. Ello ha generado un mayor nivel de preocupación en todas las esferas personales del alumnado, incluso la académica, ya que casi la mitad de los participantes se cuestionan la posibilidad de no poder terminar sus estudios como consecuencia de la situación sobrevenida, lo cual puede ser un factor desmotivante con relación a las expectativas de futuro generadas en el momento de matriculación a la titulación profesional.

Tabla 5.

Resultados de la pregunta “INDICA, CON QUÉ FRECUENCIA, TE HAS SENTIDO DE LA SIGUIENTE MANERA DURANTE LAS ÚLTIMAS SEMANAS DURANTE EL CONFINAMIENTO”.

ÍTEM	A DIARIO	CON FRECUENCIA	RARA VEZ	NUNCA
[Mostrar poco interés por hacer las cosas en general]	6,7%	33,3%	40%	20%
[Sentirse triste, ansioso, o con miedo]	13,3%	40%	40%	6,7%
[Tener problemas para dormir o dormir demasiado]	20%	33,3%	13,4%	33,3%
[Sentirte cansado o desganado]	20%	40%	40%	0%
[Mostrar pocas, o excesivas, ganas de comer (comida basura)]	20%	26,7%	20%	33,3%
[Sentirse mal consigo mismo, teniendo problemas para concentrarse en las actividades académicas]	20%	33,3%	40%	6,7%
[Sentirte inquieto, y que la gente de alrededor lo note]	6,7%	33,3%	40%	20%
[Sentir que no puedes dejar de preocuparte por la situación]	20%	33,3%	26,7%	20%
[Irritarse o enfadarse con facilidad]	20%	33,3%	33,3%	13,4%

Tabla 6.

Resultados de la pregunta “¿EN QUÉ MEDIDA CREES QUE TE HA AFECTADO LA SITUACIÓN DEL COVID-19?”

ÍTEM	CONSIDERABLE	BASTANTE	POCO	NADA
[Me preocupa mi estado de salud y el de mis familiares]	33,3%	26,7%	26,7%	13,3%
[Me preocupa mi situación económica y/o familiar]	53,3%	26,7%	13,3%	6,7%
[Me preocupa no poder terminar mis estudios]	26,7%	40%	26,7%	6,6%
[Me preocupa mi bienestar emocional]	46,7%	40%	13,3%	0%
[Encuentro que mi mente le da vueltas a las cosas una y otra vez]	33,3%	26,7%	26,7%	13,3%
[No puedo dejar de pensar sobre algunas cosas (negativas)]	26,7%	26,7%	40%	6,6%

VARIABLE 3: SOCIALES

Esta podría parecer una variable algo confusa para nuestro objetivo, pero tal y como se ha ido haciendo referencia a lo largo de la fundamentación teórica, aunque el papel principal sobre la motivación del alumnado de FP recae en sí mismo, es cierto que el docente juega un papel clave para sostener que esa motivación, además de mantenerla en un nivel óptimo, posibilite que con su intervención se dé un mayor incremento de ésta. Por ello, a través de la información recopilada en los siguientes gráficos, se puede extraer la siguiente lectura:

- 1) Por parte del alumnado del máster de profesorado -ver ilustración 5-, un alto porcentaje es prácticamente vocacional (en algunos casos es además la seguridad laboral y las razones económicas lo que promueven la motivación en su estudio). Esto es ciertamente un aspecto positivo, pues de ello se infiere que, al percibir la labor docente de esa manera, su implicación en la actividad futura para atender de manera realista las necesidades, intereses e inquietudes de su futuro alumnado sea clave a la hora de llevar a cabo la planificación de su intervención educativa. De esta manera, al hacer sentir al alumnado parte elemental del proceso de aprendizaje, hará que este se sienta valorado, y que su esfuerzo sea reconocido. Respecto a esta pregunta, sin embargo, es interesante conocer el hecho de que, aún teniendo la opción de elegir varias respuestas, ninguno de los participantes ha elegido la opción de prestigio social de la labor docente como una de las razones que les motivaran para realizar los estudios.

2) Por parte del alumnado de FP, se observa la importancia del papel que cumple el docente a la hora de mantener la motivación e interés en el aula –tal y como muestra la ilustración 4-, en la que tres cuartas partes de los participantes así lo creen. Ello refleja que, al mostrarse motivado en la enseñanza, el alumnado se sienta incluido tanto en el proceso como en el aula y con el grupo, y, de esta manera, mostrar así un nivel mayor de motivación por el desarrollo de sus estudios. Sin embargo, en una de las preguntas realizadas en la variable de autorrealización (revisar tabla 2), me parece importante recalcar el hecho de que, durante el confinamiento, se hace alusión a que gran parte del alumnado ha sentido que el profesorado no ha estado lo suficientemente atento a su bienestar personal, cuestión que según mi parecer era imprescindible dada la situación vivida. Es importante cubrir la dimensión

afectivo-emocional de nuestro alumnado si queremos alcanzar un aprendizaje holístico de nuestro alumnado.

Recuento de ¿Qué tipo de papel cumplen para mantener la motivación e interés en el aula? [Profesorado]

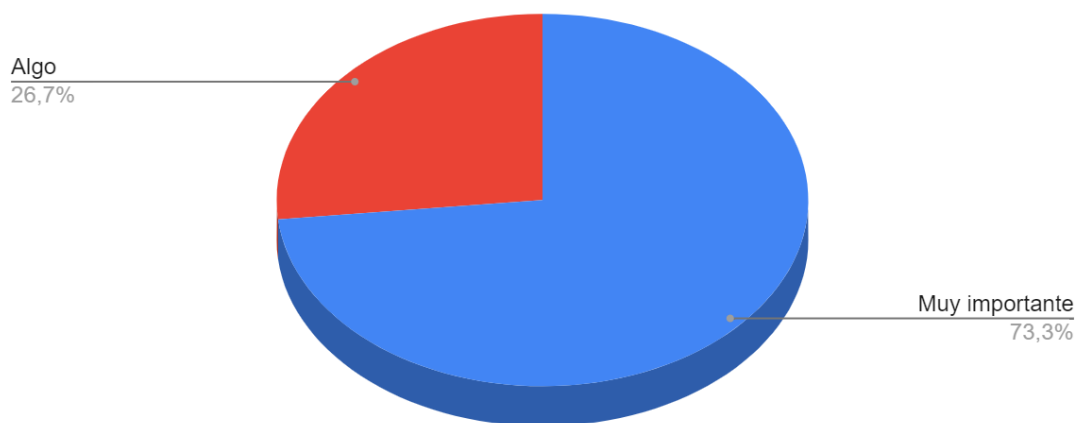


Ilustración 4. Imagen del alumnado sobre el papel del docente.

Recuento de ¿Cuál ha sido tu PRINCIPAL motivación para convertirte en profesor de FP?

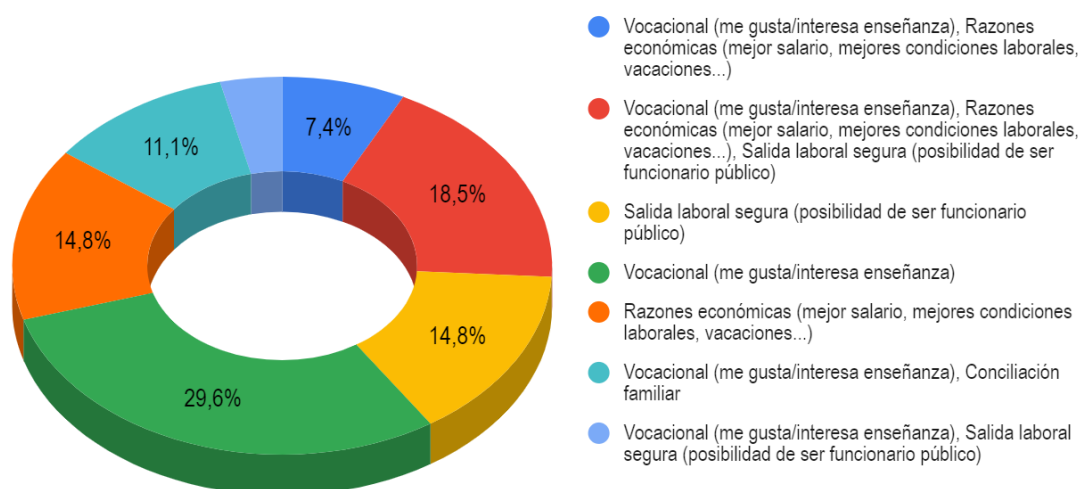


Ilustración 5. Percepción labor docente del alumnado del máster.

CONCLUSIONES

Una vez llevada a cabo la investigación del trabajo, su fundamentación, la elaboración de la hipótesis y los posteriores instrumentos de observación/evaluación que han servido para poder analizar las diferentes variables propuestas para alcanzar los objetivos propuestos, puedo atreverme a concluir que la idea principal formulada en la hipótesis, que era la de afirmar el conocimiento de un detrimento en el nivel de la motivación intrínseca del alumnado de FP durante la situación de confinamiento derivada por la crisis sanitaria ha sido parcialmente demostrada. Y digo parcialmente porque, aunque los datos demuestran que es factible que así haya sucedido, sí es cierto que con el número de alumnado participante en la muestra recopilada es difícil discernir unas conclusiones generalizadas sobre el nivel de motivación del alumnado en la etapa de FP, ya que ni todas las familias profesionales han podido ser representadas, ni los niveles que la conforman tampoco. Por lo que, como he dicho, sí que creo que para la elaboración de este TFM la información recogida ha sido suficiente, pero no para un estudio global del alumnado de FP.

Con relación a los objetivos propuestos, sobre el primero más o menos ya se ha concluido en el párrafo anterior. Respecto al segundo, creo necesaria una reflexión pedagógica sobre el papel y la labor docente actual. La situación sobrevenida por el confinamiento ha provocado que el profesorado tenga que adaptarse a un sistema de docencia a través de plataformas digitales que ha sido un completo reto para la gran mayoría, ya no solo por el uso de las TICs, sino por el hecho de cómo poder llegar al alumnado planificando y diseñando la creación de ambientes de aprendizaje que favorecieran la inquietud y necesidad del estudiante por seguir desarrollando las diferentes competencias profesionales, sociales y personales que acompañan al título de FP. Sin olvidarnos, por otra parte, y ahora más que nunca, de la atención a la dimensión afectiva del alumnado, llevando a cabo una reformulación del sistema de evaluación actual hacia uno más ético, equitativo e inclusivo, en el que de verdad se refleje la calidad del proceso educativo, del desarrollo holístico del estudiante, y de la labor real docente. Para ello, por supuesto, es imprescindible partir de una buena base si de verdad queremos hacer un uso correcto de las herramientas y fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos que hemos aprendido a lo largo del desarrollo del máster de profesorado.

Y como cierre para este trabajo, quedarnos con las palabras del ilustre Albert Einstein: *“Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad”*. Sin ella, difícilmente podría llevarse a cabo el aprendizaje en cualquier ámbito de la vida del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

- Acosta Sánchez, M. (2016). *Estrategias motivacionales para ser utilizadas desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA, por estudiantes en práctica profesional de la carrera de Educación Parvularia del Instituto Profesional IPCHILE, en el desarrollo curricular de las experiencias de enseñanza-aprendizaje implementadas en el aula, con niños y niñas de nivel transición I y II en jardines infantiles de la Comuna de Puente Alto y San Miguel* (Doctoral dissertation, Universidad Finis Terrae (Chile) Facultad de Educación y Ciencias de la Familia).
- Ardiles, J. Y. (2019). Awakening motivation in children. *Revista Educación Las Américas*, 6, 37-41. Recuperado el 18/05/2020 de <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/24>
- Bustamante, J. C., Salavera, C., Antoñanzas, J. L., Chueca, J., Teruel, P., Carrón, J., ... & Bericat, C. (2014). La personalidad eficaz en el universitario y el uso del buen humor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 467-475.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Educational Research and Development*, 8, 7-25.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista digital*, 143, 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.
- Diccionario actual. (s. f.). *Motivación*. Recuperado 3 de junio de 2020, de <https://diccionarioactual.com/motivacion/>
- EFE (2020, 13 abril). Menores de 25 años, uno de los grupos más vulnerables por el confinamiento. *Heraldo.es*. Recuperado el 25/04/2020 de <https://www.heraldo.es>
- Elvira Valdés, M. A. (2011). Motivación y Neurociencia: Algunas Implicaciones Educativas. *Acción pedagógica*, 20(1), 104-109.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
- Joseph-Bravo, P., & Gortari, P. (2007). El estrés y sus efectos en el metabolismo y el aprendizaje. *Biotecnología*, 14(3), 65-76.
- López-Jurado Puig, Marta; Gratacós Casacuberta, Gloria (2013). “Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación”. *ESE. Estudios sobre educación*, 24, 125-147

- Montero, I., & de Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación*, 2(1).
- OCDE. (2019). *Informe Pisa 2018*. Ministerio de Educacion y FP. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e2be368b-f08c-4ab8-8fd9-eb93b76c6bf2/pisa-2018-online.pdf>
- Pérez Pinto, M. T. (2020). Vulnerabilidad del alumnado de Formación Profesional en la crisis sanitaria. *Revista AOSMA*, (28), 141-144.
- Sánchez Ilabaca, J.(1999). Aprendizaje Visible, Computador Invisible. *Chile: Departamento de Ciencias de la Comunicacion*.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Barca Lozano, A., & Núñez Pérez, J. C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 14 (1).
- VV. AA. (2012). Motivación. Artículo de la Enciclopedia. *Enciclopedia libre universal*. Recuperado 3 de junio de 2020, de <http://enciclopedia.us.es/index.php/Motivaci%C3%B3n>



Victoria Navarro Muñiz, 2020. Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Cuestionario alumnado FP

Datos personales

Aunque es anónima, me resulta muy útil conocer el perfil del estudiante para poder contrastar mejor los datos al final del cuestionario.

Edad

- ☐ 15 - 17
- ☐ 18-20
- ☐ 21-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ +36

Género

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Género no binario

Nivel de FP

- ☐ FP Básica
- ☐ FP Grado Medio
- ☐ FP Grado Superior

El estudio de la titulación es...

- ☐ Vocacional, siempre he querido dedicarme a ello
- ☐ No es mi primera opción, pero me gusta las salidas profesionales que tiene
- ☐ Solo la estudio porque las posibilidades de trabajar pronto son altas
- ☐ Otro: _____

¿Qué tipo de papel cumplen para mantener la motivación e interés en el aula?

	Muy importante	Algo	Poco	Nada
Profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En época de exámenes, entrega de trabajos y exposiciones orales, ¿Cómo te describirías en las siguientes afirmaciones?

	Bueno	Regular	Problemático
Sueño (horas de sueño, descanso, calidad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentación (saludable, a deshoras, escasa...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digestiones (pesadas, acidez, diarrea...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regulación emocional (tristeza, rabia, ganas de llorar...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre tu experiencia académica

Lee atentamente las descripciones de cada pregunta. Puede aportar información relevante a la hora de responderlas.

En clase

	Siempre	Casi Siempre	A menudo	Poco	Nada
Atiendes a los contenidos que se exponen en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificas el tiempo y organizas el material antes de abordar la tarea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te pones nervioso/a cuando no sabes resolver la tarea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eres participativo/a en clase (preguntas, dudas, rebates, argumentos...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piensas frecuentemente que haces mal la tarea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo importante es sacar buenas notas, siempre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltas a clase de manera injustificada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre ti

De las siguientes afirmaciones, señala cómo reaccionaste frente a una situación problemática en el pasado

	Siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
Me culpé a mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontré a alguien que me ayudó a resolver el problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evité pensar en ello demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No se lo conté a nadie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traté de ocultar mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿En qué medida crees que te ha afectado la situación del COVID-19?

	Nada	Poco	Bastante	Considerable
Me preocupa mi estado de salud y el de mis familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupa mi situación económica y/o familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupa no poder terminar mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupa mi bienestar emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encuentro que mi mente le da vueltas a las cosas una y otra vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No puedo dejar de pensar sobre algunas cosas (negativas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COVID-19

Indica, con qué frecuencia, te has sentido de la siguiente manera durante las últimas semanas en el confinamiento:

	A diario	Con frecuencia	Algún día suelto	Nunca
Mostrar poco interés por hacer las cosas en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirse triste, ansioso, o con miedo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener problemas para dormir o dormir demasiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirte cansado o desganado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostras pocas, o excesivas, ganas de comer (comida basura)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirse mal consigo mismo, teniendo problemas para concentrarse en las actividades académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirte inquieto, y que la gente de alrededor lo note	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir que no puedes dejar de preocuparte por la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irritarse o enfadarse con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En cuanto a tus estudios, durante el confinamiento

	Sí	Según el módulo	No
Mantienes el mismo interés y motivación en realizar las tareas como el resto del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te agobia tener que hacer todo a través del Pc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se preocupa el profesor más por tu bienestar personal que académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te preocupan tus calificaciones finales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te sientes con ánimo y energía para finalizarlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sientes que se reconoce tu esfuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienes la impresión de ser una pérdida de tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>