



**Universidad de Jaén**

Escuela de Doctorado  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación

# **FOL en la Formación Profesional. Actitud del alumnado hacia el Módulo**

**Autora: Alicia Cabrera Zagalaz**

Directores de la tesis:

Dr. Javier Cachón Zagalaz

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén

Dra. Carmen González González de Mesa

Departamento: Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo

**Fecha: 2025**

ISBN:  
Licencia CC

RUJJA





Universidad de Jaén

## INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

**JAVIER CACHÓN ZAGALAZ**, profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: **“FOL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. ACTITUD DEL ALUMNADO HACIA EL MÓDULO”**, de la que es autora D<sup>a</sup>. **ALICIA CABRERA ZAGALAZ**.

**HACE CONSTAR:** Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctora.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén, a 3 de marzo de 2025





Universidad de Jaén

## INFORME DE LA DIRECTORA DE TESIS

**CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA**, profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, como directora de la Tesis Doctoral: **“FOL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. ACTITUD DEL ALUMNADO HACIA EL MÓDULO”**, de la que es autora D<sup>a</sup>. **ALICIA CABRERA ZAGALAZ**.

**HACE CONSTAR:** Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo su dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctora.

Y para que conste, se expide el presente en Oviedo, a 3 de marzo de 2025



*Cualquiera que para de aprender se hace viejo,  
tanto si tiene 20 como 80 años.  
Cualquiera que sigue aprendiendo permanece joven.  
Esta es la grandeza de la vida.*

***Henry Ford***  
***Empresario y emprendedor estadounidense, 1863-1947***



## **AGRADECIMIENTOS**

*Como suele ser preceptivo en este tipo de trabajos quiero realizar un apartado de agradecimientos para reconocer su ayuda a todos los que han colaborado de alguna manera a que esta Tesis haya llegado a su fin, en primer lugar, al alumnado de Formación Profesional que ha cumplimentado los cuestionarios y respondido a la pregunta formulada para obtener la información, así como al profesorado de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) que me ha ayudado a conseguir dichos datos.*

*A mi madre que está siempre ahí para todo lo que necesito y que ha marcado la pauta de mi vocación docente, como el resto de su familia, la mayoría maestras o profesores de otros niveles de la enseñanza.*

*A mi abuela Carmen, que siempre ha creído en mí, y aunque ya no está presente estará eternamente conmigo.*

*A los directores de esta tesis, mi primo Javier Cachón Zagalaz, que me ha respondido a cuantas preguntas le he formulado durante este proceso y a Carmina González González de Mesa que me ha dirigido y orientado en toda la parte de metodología y estadística, así como en el formateo de este trabajo.*

*Teniendo en cuenta que en el nivel en el que imparto clases, no se dedica tiempo a la investigación, este trabajo ha supuesto para mí una dificultad añadida a sumar a las complicaciones que supone acceder al alumnado actual, a veces tan problemático, sobre todo en el Grado Básico y en el Módulo de FOL, por lo que la ayuda y consejos de mi tía M<sup>a</sup> Luisa Zagalaz Sánchez, que tantas tesis ha dirigido, también ha sido muy importante para concluir este estudio.*

*Por último, quiero agradecer a la Universidad de Jaén, que ofrezca un Programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado que permite a quienes nos dedicamos o a los que quieren dedicarse a la enseñanza, ampliar estudios fuera del Grado que cursaron en su momento.*

A todos ellos, GRACIAS



# ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	11
ABSTRACT .....	15
INTRODUCCIÓN .....	19
Capítulo 1º. MARCO TEÓRICO .....	25
1.1. Antecedentes y estado del arte .....	26
1.1.1. Bachillerato Laboral o Profesional .....	26
1.1.2. Las Universidades Laborales .....	27
1.1.3. La Formación Profesional y el Módulo de FOL .....	29
1.1.3.1. El Profesorado .....	33
1.1.3.2. Los Estudiantes .....	36
1.2. Revisión de la Literatura .....	37
1.2.1. Tesis doctorales sobre FP en la base de datos TESEO .....	37
1.2.2. Revisión Sistemática de la Literatura .....	41
1.2.3. Revisión General de la Literatura .....	46
1.2.3.1. Revisión y Selección de los Instrumentos de Medida .....	48
1.3. Definición de los Conceptos .....	55
1.3.1. Actitud General hacia el estudio .....	55
1.3.2. Enfoques de aprendizaje .....	59
1.3.3. Metas en la vida .....	61
1.4. Normativa Legal .....	63
Capítulo 2º. DISEÑO METODOLÓGICO .....	72
Introducción .....	72
2.1. Objetivos .....	73
2.2. Instrumentos para la recogida de datos .....	73
2.3. Método .....	82
2.3.1. Investigación instrumental .....	82
2.3.2. Investigación no experimental causal-comparativa .....	83
2.4. Participantes en el estudio .....	83
2.5. Variables .....	85
2.5.1. Variables dependientes .....	86

2.5.2. Variables Personales, Familiares y Sociodemográficas .....	88
2.6. Procedimiento .....	88
2.7. Análisis de Resultados: Estadísticos y Programas utilizados .....	89
Capítulo 3º. RESULTADOS .....	91
Introducción.....	91
3.1. Actitud general hacia el estudio (E-1) .....	91
3.1.1. Investigación instrumental del cuestionario E-1 .....	93
3.1.1.1. AFE del cuestionario E-1 .....	94
3.1.2. Investigación empírica del cuestionario E-1 .....	95
3.2. Enfoques de aprendizaje R-SPQ-2F .....	104
3.2.1. Investigación instrumental del cuestionario R-SPQ-2F .....	106
3.2.1.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del cuestionario R-SPQ-2F .....	107
3.2.2. Investigación empírica del cuestionario R-SPQ-2F .....	108
3.3. Metas en la Vida .....	116
3.3.1. Investigación Instrumental del Cuestionario de Metas en la vida.....	118
3.3.1.1. Análisis Factorial Exploratorio del Cuestionario de Metas en la Vida ..	118
3.3.2. Investigación empírica del cuestionario Metas en la Vida .....	119
3.4. El Módulo de FOL en los estudios de Formación Profesional.....	128
3.5. Correlaciones y predicciones entre diferentes variables.....	138
Capítulo 4º. DICUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	143
4.1. Discusión .....	143
4.2. Conclusiones.....	149
4.3. Limitaciones y Prospectivas de Futuro.....	151
4.3.1. Limitaciones .....	151
4.3.2. Prospectivas de futuro .....	152
REFERENCIAS .....	153

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.2.1. Relación de las tesis doctorales que estudian la FP y sus posibilidades de empleo. Base de Datos TESEO .....	39
Tabla 1.2.2. Resumen de los artículos revisados sobre FP .....	43
Tabla 1.4.1. Normativa legal que atañe a la FP establecida por orden cronológico.....	71
Tabla 2.4.1. Descripción general de los participantes en el estudio.....	84
Tabla 3.1.1. Descripción de la tendencia central, dispersión y la correlación total de cada de ítems del cuestionario E.1 .....	93
Tabla 3.1.2. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio. ....	94
Tabla 3.1.3. Matriz de carga rotada de todas las variables y Alfa de Cronbach de cada factor.....	95
Tabla 3.1.4. Valores de tendencia central y dispersión de los factores. ....	95
Tabla 3.1.5. Diferencia de medias en relación al sexo. ....	96
Tabla 3.1.6. Diferencia de medias en relación a la zona donde viven.....	97
Tabla 3.1.7. Diferencia de medias en relación a si realizan o no actividades extraescolares.....	98
Tabla 3.1.8. Diferencias de medias en relación a las actividades realizadas al salir del Centro. ....	99
Tabla 3.1.9. Diferencias de medias en relación a los estudios del padre.....	100
Tabla 3.1.10. Diferencias de medias en relación a los estudios de la madre.....	100
Tabla 3.1.11. Diferencias de medias en relación a la zona geográfica donde estudian.	102
Tabla 3.1.12. Diferencias de medias en relación a para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.....	103
Tabla 3.2.1. Descripción de la tendencia central, dispersión y la correlación total de cada de ítems del cuestionario R-SPQ-2F. ....	106
Tabla 3.2.2. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio. ....	107
Tabla 3.2.3. Matriz de carga rotada de todas las variables y Alfa de Cronbach de cada factor.....	108
Tabla 3.2.4. Valores de tendencia central y dispersión de los factores. ....	108
Tabla 3.2.5. Diferencia de medias en relación al sexo. ....	109
Tabla 3.2.6. Diferencia de medias en relación a la zona donde viven.....	110

Tabla 3.2.7. Diferencia de medias en relación a si realizan o no actividades extraescolares.....	111
Tabla 3.2.8. Diferencias de medias en relación a las actividades realizadas al salir del Centro. ....	112
Tabla 3.2.9. Diferencias de medias en relación a los estudios del padre.....	113
Tabla 3.2.10. Diferencias de medias en relación a los estudios de la madre.....	113
Tabla 3.2.11. Diferencias de medias en relación a la zona geográfica donde estudian.	114
Tabla 3.2.12. Diferencias de medias en relación a para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.....	116
Tabla 3.3.1. Descripción de la tendencia central, dispersión y la correlación total de cada de ítems del cuestionario Metas en la vida.....	118
Tabla 3.3.2. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio .....	118
Tabla 3.3.3. Matriz de carga rotada de todas las variables y Alfa de Cronbach de cada factor.....	119
Tabla 3.3.4. Valores de tendencia central y dispersión de los factores. ....	120
Tabla 3.3.5. Diferencia de medias en relación al sexo. ....	120
Tabla 3.3.6. Diferencia de medias en relación a la zona donde viven.....	121
Tabla 3.3.7. Diferencia de medias en relación a si realizan o no actividades extraescolares.....	122
Tabla 3.3.8. Diferencias de medias en relación a las actividades realizadas al salir del Centro. ....	124
Tabla 3.3.9. Diferencias de medias en relación a los estudios del padre.....	124
Tabla 3.3.10. Diferencias de medias en relación a los estudios de la madre.....	125
Tabla 3.3.11. Diferencias de medias en relación a la zona geográfica.....	126
Tabla 3.3.12. Diferencias de medias en relación a para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.....	127
Tabla 3.4.1. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia de FOL para el futuro y el Sexo.....	130
Tabla 3.4.2. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia del Módulo de FOL para el futuro y el nivel de estudios del padre.....	130
Tabla 3.4.3. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia del Módulo de FOL para el futuro y el nivel de estudios de la madre.....	132
Tabla 3.4.4. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia del Módulo de FOL para el futuro y la zona geográfica donde estudian.....	133

Tabla 3.4.5. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia de FOL para el futuro y la zona de residencia. ....	135
Tabla 3.4.6. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia de FOL para el futuro y lo que hacen al salir del Centro. ....	136
Tabla 3.5.1. Correlaciones bivariadas entre factores y la edad de los participantes. ...	139
Tabla 3.5.2. Modelo de predicción para la Organización y Esfuerzo en el Estudio.....	141
Tabla 3.5.3. Modelo de predicción para el Gusto y aspiración en el estudio. ....	141



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1.1. Universidad Laboral de Córdoba.....	27
Figura 1.1.2. Antigua Universidad Laboral de Gijón.....	28
Figura 1.1.3. Antigua Universidad Laboral de Sevilla.....	28
Figura 1.1.4. Ciclo de Grado Superior de Administración y Finanzas. Clase de IPE (antiguo FOL). IES Ribera del Tajo. Talavera de la Reina (Toledo).....	29
Figura 1.4.5. Feria de FP de Guadalajara. Trabajo realizado por alumnado del ciclo formativo de grado medio de estética y peluquería del IES Luis de Lucena (Guadalajara).....	30
Figura 1.1.6. Aulas para los Grados Superiores en Anatomía Patológica y Citodiagnostico y en Laboratorio de Diagnóstico Clínico y del Grado. IES Ribera del Tajo. Talavera de la Reina (Toledo).....	30
Figura 1.1.7. Taller del ciclo de automoción del IES Lauro Olmo (El Barco de Valdeorras, Orense).....	31
Figura 1.1.8. Aula para prácticas del título de Técnico de Grado Medio en Cuidados Auxiliares de Enfermería del IES Santa Bárbara (Málaga). <a href="https://iessantabarbara.es/auxiliar-de-enfermeria/">https://iessantabarbara.es/auxiliar-de-enfermeria/</a> .....	31
Figura 1.1.9. Aulas ciclo de administración y finanzas. IES Ribera del Tajo. Talavera de la Reina (Toledo).....	32
Figura 1.1.10. Anuncios de los estudios que oferta el IES Virgen del Carmen de Jaén. <a href="https://www.iesvirgendelcarmen.com/">https://www.iesvirgendelcarmen.com/</a> .....	33
Figura 1.2.1. Diagrama de flujo de la selección de artículos que componen la muestra.	42
Figura 2.4.1. Gráfico de sectores de la descripción de los participantes por porcentajes.....	85
Figura 3.1.1. Gráfico de sedimentación.....	92
Figura 3.1.2. Media de los factores,.....	96
Figura 3.1.3. Comparación de las medias en cada factor entre mujeres y varones. ....	97
Figura 3.1.4. Comparación de las medias en cada factor entre los que habitan en zona urbana o rural.....	98
Figura 3.1.5. Comparación de las medias en cada factor entre si realizan o no actividades extraescolares.....	99

Figura 3.1.6. Comparación de las medias en cada factor con las actividades realizadas al salir del Centro.....	100
Figura 3.1.7. Comparación de las medias en cada factor según el nivel estudios de los padres. ....	101
Figura 3.1.8. Comparación de las medias en cada factor según la zona geográfica donde estudian. ....	102
Figura 3.1.9. Comparación de las medias en cada factor en función de para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro. ....	104
Figura 3.2.1. Gráfico de sedimentación.....	105
Figura 3.2.2. Media de los factores, .....	109
Figura 3.2.3. Comparación de las medias en cada factor entre mujeres y varones. ....	110
Figura 3.2.4. Comparación de las medias en cada factor entre los que habitan en zona urbana o rural. ....	111
Figura 3.2.5. Comparación de las medias en cada factor entre si realizan o no actividades extraescolares.....	112
Figura 3.2.6. Comparación de las medias en cada factor con las actividades realizadas al salir del Centro.....	113
Figura 3.2.7. Comparación de las medias en cada factor según el nivel estudios de los padres. ....	114
Figura 3.2.8. Comparación de las medias en cada factor según la zona geográfica donde estudian. ....	115
Figura 3.2.9. Comparación de las medias en cada factor en función de para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro. ....	116
Figura 3.3.1. Gráfico de sedimentación.....	117
Figura 3.1.2. Media de los factores. ....	120
Figura 3.3.3 Comparación de las medias en cada factor entre mujeres y varones. ....	121
Figura 3.3.4. Comparación de las medias en cada factor entre los que habitan en zona urbana o rural. ....	122
Figura 3.3.5. Comparación de las medias en cada factor entre si realizan o no actividades extraescolares.....	123
Figura 3.3.6. Comparación de las medias en cada factor con las actividades realizadas al salir del Centro.....	124
Figura 3.3.7. Comparación de las medias en cada factor según el nivel estudios de los padres .....	125

Figura 3.3.8. Comparación de las medias en cada factor según la zona geográfica donde estudian. ....	126
Figura 3.3.9. Comparación de las medias en cada factor en función de para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro. ....	128
Figura 3.4.1. Porcentaje de la opinión sobre para qué sirve el Módulo de FOL en el futuro. ....	129
Figura 3.4.2. Porcentaje de respuestas por sexo. ....	130
Figura 3.4.3. Porcentaje de respuestas según el nivel de estudios del padre. ....	131
Figura 3.4.4. Porcentaje de respuestas según el nivel de estudios de la madre. ....	132
Figura 3.4.5. Porcentaje de respuestas según la zona geográfica. ....	134
Figura 3.4.6. Porcentaje de respuestas según la zona de residencia. ....	135
Figura 3.4.7. Porcentaje de respuestas según lo que hacen a la salida del Centro donde estudian. ....	137
Figura 3.5.1. Modelo de regresión para predecir la Organización y esfuerzo en el estudio. ....	140
Figura 3.5.2. Modelo de regresión para predecir el Gusto y aspiración en el estudio. .	141
Figura 3.5.3. Resumen del análisis de regresión. ....	142



## RESUMEN

La investigación que se presenta titulada: “Formación y Orientación Laboral (FOL) en la Formación Profesional (FP). Actitud del alumnado hacia el Módulo”, se enmarca en una de las líneas de investigación actualmente abiertas en el Programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén, pretende avanzar en el estudio de la FP en General y de FOL, en particular, aportando como innovación, la búsqueda de las causas del escaso reconocimiento que tiene este Módulo Transversal y, sobre todo, la actitud general hacia el estudio del alumnado, como enfoca su aprendizaje y las metas en la vida que persigue.

La Tesis Doctoral presenta la siguiente estructura: Resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Capítulo 1. Fundamentación Teórica. Capítulo 2. Diseño Metodológico. Capítulo 3. Resultados. Capítulo 4. Discusión y Conclusiones. Finaliza con las Referencias Bibliográficas.

El objetivo general es conocer la motivación y actitud del alumnado hacia los estudios de FP y comprobar la importancia que otorgan al Módulo de FOL. Este objetivo coincide prácticamente, con el título de la investigación, por lo que el método utilizado está basado en el enfoque empírico cuantitativo combinando investigación instrumental y no experimental (causal-comparativa y correlacional), analizando la actitud general hacia el estudio que tienen los estudiantes de ambos sexos, como enfocan su aprendizaje y las metas en la vida que pretenden obtener.

El estudio se ha desarrollado con una muestra de 502 sujetos, de los cuales 213 son mujeres (42.4%), 280 hombres (55.8%) y 9 otros (1.8%), que cursan FP en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Asturias, Castilla-la Mancha, Castilla-León, Madrid, País Vasco, y Valencia. Se han considerado determinantes las variables sexo, etapa evolutiva (adolescentes y jóvenes) y algunas características personales.

En la recogida de los datos se utilizaron tres instrumentos de medida:

1. Cuestionario sobre actitud general hacia el estudio (E-1) de Morales-Vallejo (2006).
2. Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje (R-SPQ-2F), cuya fuente original son Biggs et al. (2001), adaptado al contexto español por Blanco (2009), Muñoz-San Roque (2012), y Muñoz-San Roque y Martínez-Felipe (2012).
3. Cuestionario sobre metas en la vida de Wilding y Andrews (2006), adaptado al contexto español por Morales-Vallejo (2010) según Salvador-Ferrer (2021).

Los programas informáticos utilizados para el cálculo de los estadísticos han sido el FACTOR 12.03.02 y el IBM SPSS Statistics (Versión 27). Se consideran relevantes las numerosas relaciones encontradas entre las variables y los factores estudiados, muchas de ellas con una significatividad estadística significativa.

Los resultados con respecto a la fiabilidad, factorización y adaptación de los cuestionarios indican que el E-1, no se mantiene, por lo que se adaptó pasando de cinco factores a dos, sin eliminar ningún ítem. El cuestionario R-SPQ-2F, se corrobora y se mantienen los dos factores. Por último, el de Metas en la vida, se ha adaptado también prescindiendo de un ítem, manteniéndose uno de los factores, mientras que los otros dos se han fusionado.

De los resultados del estudio empírico cabe destacar:

La Actitud general hacia el estudio no es buena, mostrando alguna diferencia inter grupos, por ejemplo, es mayor en los varones que en las mujeres y los que al salir de clase no hacen actividades extraescolares y se dedican solo a estudiar. También la actitud es mejor en los de Castilla León y Norte de España que los de otras comunidades Autónomas. Asimismo, en general opinan que el módulo FOL no influye para nada en la organización, el esfuerzo y el gusto hacia los estudios.

Respecto a los Enfoques de aprendizaje, son más los que lo encauzan de manera superficial, siendo los varones quienes orientan el estudio con más profundidad, lo mismo que quienes trabajan al salir del IES. En este caso el alumnado de Castilla-León y Norte de España piensan que enfocan el estudio de manera más profunda. El Módulo de FOL no está bien valorado por quienes muestran un enfoque más profundo hacia el estudio.

Los resultados del análisis del cuestionario Metas en la vida, indican que son más los sujetos que aspiran a alcanzar riqueza que aquellos para quienes su meta en la vida es

altruista, siendo los estudiantes de Castilla-León y Norte de España, en comparación con la opinión de los del resto de España, los que también tienen como meta de vida la prosperidad económica. Sin embargo, para los que no hacen actividades cuando salen del IES, es decir, que no hacen nada organizado ni sistematizado, sus metas en la vida son más altruistas. Respecto al Módulo de FOL la mayoría opina que no les influye para nada en las aspiraciones de vida futuras.

Al analizar globalmente la opinión sobre el Módulo FOL, son pocos los que piensan que no les sirve para nada, casi la mitad opina que le sirve para entender el mundo laboral. Los de Castilla-León y del Norte de España son los que tienen más repartidas las opiniones sobre la utilidad del módulo, sin destacar ninguna. El 50% de los que su madre no tiene estudios, piensan que el Módulo de FOL puede servirles para conocer el mundo laboral, mientras que casi un tercio creen que puede servirles para entender los contratos de trabajo.

El estudio en profundidad, organizado, con esfuerzo y de manera altruista, predice el gusto por el estudio y con aspiraciones de mejora, y si adquieren más gusto por estudiar, unido a hacerlo de manera reflexiva, presagia que serán capaces de esforzarse y organizarse mejor en los estudios.

## **PALABRAS CLAVE**

Estudiantes, aprendizaje, motivación, metas de vida, formación profesional.



# ABSTRACT

The research presented is entitled: “Vocational Education and Training (FOL) in Vocational Education and Training (VET). Student's attitude towards the Module”, is part of one of the lines of research currently open in the Doctoral Programme in Didactic Innovation and Teacher Training at the University of Jaén, aims to advance the study of VET in general and FOL in particular, providing as an innovation, the search for the causes of the low recognition that this Transversal Module has and, above all, the general attitude towards the study of students, how they approach their learning and the goals in life they pursue.

The Doctoral Thesis is structured as follows: Abstract and key words in Spanish and English. Introduction. Chapter 1. Theoretical Background. Chapter 2. Methodological Design. Chapter 3. Analysis of Results. Chapter 4. Discussion and Conclusions. It ends with the Bibliographical References and Annexes.

The general objective is to find out students' motivation and attitude towards VET studies and to check the importance they attach to the FOL module. This objective practically coincides with the title of the research, so the method used is based on the quantitative empirical approach combining instrumental and non-experimental research (causal-comparative and correlational), analysing the general attitude towards studying that students of both sexes have, how they approach their learning and the goals in life that they aim to achieve.

The study was carried out with a sample of 502 subjects, of whom 213 were women (42.4%), 280 men (55.8%) and 9 others (1.8%), studying vocational training in the Autonomous Communities of Andalusia, Asturias, Castilla-la Mancha, Castilla-León, Madrid, the Basque Country and Valencia. The variables sex, stage of development (adolescents and young people) and some personal characteristics were considered to be determining factors.

Three measuring instruments were used to collect the data:

1. Questionnaire on general attitude towards study (E-1) by Morales-Vallejo (2006).

2. Questionnaire on approaches to learning (R-SPQ-2F), whose original source is Biggs et al. (2001), adapted to the Spanish context by Blanco (2009), Muñoz-San Roque (2012), and Muñoz-San Roque and Martínez-Felipe (2012).

3. Wilding and Andrews (2006) life goals questionnaire, adapted to the Spanish context by Morales-Vallejo (2010) according to Salvador-Ferrer (2021).

The computer programs used to calculate the statistics were FACTOR 12.03.02 and IBM SPSS Statistics (Version 27). The numerous relationships found between the variables and factors studied are considered relevant, many of them with significant statistical significance.

The results with respect to the reliability, factorisation and adaptation of the questionnaires indicate that the E-1 questionnaire does not hold, so it was adapted from five factors to two, without eliminating any item. The R-SPQ-2F questionnaire was adapted from five factors to two, without eliminating any items.

The R-SPQ-2F questionnaire is corroborated and the two factors are maintained. Finally, the Life Goals questionnaire has also been adapted without one item, maintaining one of the factors, while the other two have been merged.

From the results of the empirical study it is worth noting:

The general attitude towards studying is not good, showing some differences between groups, for example, it is higher in males than in females and in those who do not do any extracurricular activities after school and only study. The attitude is also better among those from Castilla León and the North of Spain than those from other Autonomous Communities. In general, they feel that the FOL module does not affect their organisation, effort or enjoyment of studying.

With regard to learning approaches, more of them are superficial in their approach to learning, with men being the ones who focus their studies in greater depth, as well as those who work after leaving Secondary School. In this case, students from Castile-Leon and Northern Spain think that they focus their studies more deeply. The FOL Module is not highly valued by those who show a deeper approach to study.

The results of the analysis of the Goals in Life questionnaire indicate that there are more subjects who aspire to achieve wealth than those for whom their goal in life is altruistic, being the students from Castile-Leon and Northern Spain, in comparison with

the opinion of those from the rest of Spain, those who also have economic prosperity as a life goal. However, for those who do not do any activities when they leave IES, i.e. who do not do anything organised or systematised, their life goals are more altruistic. With regard to the FOL Module, most of them do not feel that it has no influence at all on their future life aspirations.

When analysing overall opinion on the FOL Module, few think that it is of no use to them; almost half think that it helps them to understand the world of work. Those from Castile-Leon and the North of Spain are those whose opinions on the usefulness of the module are the most evenly distributed, with none standing out. 50% of those whose mothers have no studies think that the FOL Module can help them to understand the world of work, while almost a third think that it can help them to understand employment contracts.

Studying in depth, organised, with effort and in an altruistic way, predicts a taste for study and aspirations for improvement, and if they acquire a greater taste for study, together with doing it in a reflective way, it predicts that they will be able to make a better effort and organise themselves better in their studies.

## **KEYWORDS**

Students, learning, motivation, life goals, vocational training.



# TÍTULO DE LA TESIS

## *FOL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. ACTITUD DEL ALUMNADO HACIA EL MÓDULO*

## INTRODUCCIÓN

Se presenta un estudio empírico-descriptivo de carácter transversal, en el que se aplican diferentes cuestionarios al alumnado de Formación Profesional (FP) de distintos Institutos de Educación Secundaria (IES) en varias zonas del país. En dichos centros se cursa el Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), durante el curso académico 2023-24, y en ellos se ha recabado la información que permite conocer si creen que este módulo les ha resultado de ayuda a la hora de enfrentarse al ámbito laboral y cuál es su actitud hacia el mismo.

Núñez-Peña (2011) y, posteriormente, Montes-del Castillo y Montes-Martínez (2014) presentaron una guía para proyectos de investigación en ciencias sociales dirigida a estudiantes de grado, máster y doctorado, quienes perteneciendo a distintas líneas pueden adaptar los contenidos de manera que se facilite la elaboración del trabajo, de ese modo los sociólogos se preocuparán por las teorías sobre la vida social, el profesorado por los aspectos educativos y los licenciados en derecho por los aspectos jurídicos de las complejas relaciones sociales. En el caso de este trabajo, el proyecto recoge aspectos sociales, educativos y jurídicos, puesto que trata un nivel de la enseñanza (FP), unos estudiantes con características propias y un módulo o materia (FOL) que se imparte por licenciados o graduados en Derecho, entre otras titulaciones, y que trata de enseñar lo que deben saber los estudiantes para acceder al mercado laboral.

Los tres autores citados en el párrafo anterior, indican la importancia de justificar la investigación respondiendo a la pregunta “por qué” se propone hacer este trabajo y no

otro. Lo más importante es que tenga interés y motivación personal, cuestiones que también se aplicarán a los sujetos de esta investigación.

En este caso, la investigadora-doctoranda es Graduada en Derecho, ha realizado el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas, además de otros estudios de posgrado, y viene impartiendo el Módulo de FOL en diferentes IES del País desde hace algunos años, habiendo observado el escaso interés que los estudiantes tienen por el módulo en los distintos ciclos. Por tanto, en primer lugar, se busca conocer qué es la FP y cuál es la motivación, interés y metas de logro que tienen los estudiantes hacia ella y porque eligen estos estudios.

El objeto de investigación es conocer la importancia social y profesional de la FP, características de los estudiantes y la motivación hacia el módulo transversal de FOL. Los sujetos son los alumnos que cursan el Módulo de FOL dentro de los estudios de FP. La pregunta de investigación es ¿Qué características actitudinales, motivacionales y expectativas profesionales tiene el alumnado que estudia FP?

Las razones para acometer este estudio son de diferente índole, científicas, sociales y políticas, personales y profesionales. Las científicas inducen a realizar una investigación sólida que responda a las características de la FP, su importancia y posibilidades de formación que ofrece, lo mismo que ocurre con las sociales ya que son ciertos sectores de la sociedad los que realizan estos estudios, mientras que los motivos políticos no dan respuesta al escaso interés que tiene la FP a pesar de lo necesaria que es para la incorporación de los jóvenes al mercado laboral. Por otra parte, los motivos personales y profesionales surgen al incorporarse la doctoranda a la enseñanza de FOL y observar el escaso interés del alumnado por los estudios en general y por la asignatura de FOL en particular.

Por tanto, es de esperar que la relevancia académica, científica y social de esta investigación sea fundamental, porque aumentará el conocimiento del objeto de estudio y contribuirá a la resolución de conflictos sociales.

Asimismo, el trabajo es oportuno, por los momentos actuales en que se plantea otorgar mucha más importancia a la FP, especialmente a la DUAL, tratando de facilitar la profesionalización de los jóvenes sin pasar por la Universidad, pero con una preparación laboral que les permita desenvolverse en los mercados actuales.

Es importante destacar que las investigaciones sobre la FP, no son demasiado prolíficas, encontrándose escasas tesis doctorales sobre el tema en la base de datos TESEO, y no existiendo tampoco muchos estudios publicados al respecto, como se podrá comprobar en el desarrollo de esta tesis. Dicha situación otorga a este trabajo un carácter innovador digno de ser tenido en cuenta.

Por lo expuesto, el objetivo general de la investigación que se recoge en este Informe es conocer la importancia social y profesional actual de la FP, las características de quienes cursan esos estudios y su interés y motivación hacia ellos, especialmente hacia el Módulo de FOL, con la intención de utilizar los resultados obtenidos para mejorar la futura proyección profesional del alumnado. Este objetivo se completa con otros cinco específicos que tratan de recopilar la evolución de la FP desde sus orígenes a la actualidad, averiguar la actitud y motivación hacia el estudio de los sujetos que cursan FP y como enfocan su aprendizaje, e interpretar sus metas en la vida. Asimismo, se pretende advertir la valoración de los estudiantes sobre el papel que ocupa el Módulo de FOL en la FP.

Esta Tesis Doctoral se organiza en cuatro capítulos, precedidos por el Resumen y palabras clave en español e inglés, más esta Introducción. Dichos capítulos son: 1. Fundamentación Teórica, 2. Diseño de la Investigación, 3. Análisis de Resultados, 4. Discusión y Conclusiones, que se completan con las Limitaciones y Perspectivas de Futuro. Finaliza con las Referencias Bibliográficas.

En el primer capítulo, como Fundamentación Teórica y partiendo del Problema de Investigación, se presentan los Antecedentes que recogen la evolución de la FP desde su aparición como Bachillerato Laboral hasta la actualidad y se completa con la correspondiente normativa legal.

Asimismo, este primer capítulo contiene la Revisión de la literatura, sistemática y general, que dará lugar al estado de la cuestión, de forma que se conozca la situación actual en la que se encuentra el tema de estudio para que a la finalización de este trabajo se pueda aportar conocimiento o mejorar el que existe.

Además, se plantea la Definición de los Conceptos con la intención de situar al lector en el contexto de esta investigación y de los factores con los que se cuenta para desarrollarlo. Entre ellos, partiendo de lo general, para llegar a lo específico, se estudia en primer lugar la Educación, seguida de la FP, el Módulo de FOL, las características de su alumnado como sujetos de la investigación, del profesorado y de los centros educativos

en que se cursa la FP, como aspecto contextual, así como la legislación en la que se apoya todo este tipo de enseñanza.

Por último, se estudian los conceptos básicos para la información que se ha recogido mediante los correspondientes instrumentos, como motivación y actitud hacia los estudios; enfoque profundo y superficial del proceso de enseñanza; y las metas hacia la vida, más rendimiento académico.

El segundo capítulo es el Diseño Metodológico en el que se expresa todo el proceso de la investigación, Objetivos, Material y Método, Participantes, Instrumentos y Procedimiento.

El tercer capítulo contiene los Resultados, que se ha realizado individualmente de cada cuestionario aplicado y de forma global cruzando los datos de todos ellos (investigación instrumental e investigación empírica). Se aporta también el resultado de las respuestas a la pregunta abierta que se hizo a los sujetos participantes sobre su estimación del papel que ocupa el Módulo de FOL en la FP para el alumnado.

El cuarto y último capítulo contiene Discusión y Conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados inicialmente. Se completa con las Limitaciones y Perspectivas de futuro.

La Tesis termina con las referencias bibliográficas que han seguido las normas APA, propias de un estudio científico situado en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y sobre las que se ha procurado recabar fundamentalmente las más actualizadas, aunque en los apartados de antecedentes y normativa legal, evidentemente, se han tratado referencias más antiguas.

En todo el proceso se ha observado la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM) de 1964, que contiene los Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos, adoptada por última vez en la 75ª Asamblea General celebrada en Helsinki (Finlandia), en octubre de 2024.

Asimismo, se han revisado y extraído los Códigos UNESCO para los campos de las Ciencias y las Tecnologías que corresponden a este estudio son:

5309 Organización Industrial y Políticas Gubernamentales: 5309.08 Trabajo Social y Servicios Sociales. Puesto que el estudio va dirigido a la FP que permita la integración laboral de los estudiantes.

5312 Economía Sectorial: 5312.04 Educación (Ver 5802.03). Ya que la educación es una forma destacada de mejorar la economía.

58 Pedagogía: 5802.03 Desarrollo de Asignaturas (Ver 5312.04); 5802.07 *Formación Profesional*. Porque es el código que tradicionalmente se usa en el programa de doctorado al que está adscrita esta Tesis Doctoral: Innovación Didáctica y Formación del Profesorado. Además, presenta un apartado específico de FP.



# Capítulo 1º

## MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico contiene los antecedentes que finalizarán con la exposición del estado de la cuestión. Estos precedentes engloban los estudios previos a la FP (Bachillerato Laboral o Profesional y las Universidades Laborales), así como la FP actual o propiamente dicha y el Módulo de FOL, analizando también al Profesorado y Estudiantes. Hay que precisar que cuando se habla de módulo nos estamos refiriendo a lo que en otros contextos educativos significa asignatura y, además se trata de un módulo transversal porque se imparte en todos los ciclos formativos indistintamente de la Rama que sea y en todos los grados (básico, medio y superior), de ahí la importancia de estos contenidos.

El segundo apartado de este Marco Teórico recoge la Revisión de la Literatura, estructurada en un apartado de tesis doctorales sobre el tema recogidas en la Bases de datos TESEO, así como una revisión sistemática que contiene también una exploración y selección de los Instrumentos de Medida. Además, la revisión se amplía de forma general, dando paso a un tercer apartado sobre la Definición de los Conceptos, en los que se incluye la Actitud General hacia el estudio, los Enfoques de aprendizaje y las Metas en la vida.

Con la Normativa legal de la educación en general y la FP en particular se termina esta parte de Fundamentación Teórica planteando como estado de la cuestión, los escasos estudios encontrados sobre estos estudios y las características de su alumnado, lo que permite establecer el objetivo general de este estudio: Conocer la importancia social y profesional actual de la FP, las características de quienes cursan esos estudios y su interés y motivación hacia ellos, especialmente hacia el Módulo de FOL, con la intención de utilizar los resultados obtenidos para mejorar la proyección profesional futura del alumnado.

## **1.1. Antecedentes y estado del arte**

En este apartado se recogen los antecedentes de la FP en general que se remontan al antiguo Bachillerato Profesional o Laboral, de la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL), en particular, como parte fundamental de todos los Ciclos de FP y, especialmente, aquellos estudios realizados hasta ahora que recogen la actitud del alumnado hacia el Módulo de FOL.

Pero mucho antes de la aparición de lo que hoy se conoce como FP y que se relata a continuación, hay que hacer mención a los primeros estudios sobre FP, en el siglo XVIII, de la mano de Rodríguez de Campomanes, y sus Discursos sobre el fomento de la industria popular (1774) y sobre la educación popular de los artesanos (1775).

### **1.1.1. Bachillerato Laboral o Profesional**

Los antecedentes de la FP se remontan al Bachillerato Laboral o Técnico, conocido inicialmente como Bachillerato Profesional, que se cursaba a la misma edad, pero de forma diferenciada al Bachillerato Universitario.

El Bachillerato Laboral se establece en España en 1949 a iniciativa del Ministerio de Trabajo, siendo Ministro José Antonio Girón. Su objetivo puede terminar con la pugna por el control de la enseñanza de la Organización Sindical Española frente a la Iglesia, presentándose como un intento de proporcionar conocimientos a la clase obrera para incorporarla a la producción que fue cursado a lo largo de su existencia por el 6% de los estudiantes que realizaban Bachillerato (Viñao-Frago, 2011).

Creado por la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, de 16 de julio de 1949, ya derogada, en su preámbulo se decía que era una modalidad del Bachillerato en la que, sin perder su carácter de formación humana, la simultanearía con la formación en prácticas de técnicas profesionales, de modo que el alumnado pudiera adquirir una preparación que les permitiera desenvolverse en la vida y, a los mejores, el posible acceso a los estudios superiores, probablemente en las antiguas Universidades Laborales. Puestos al habla con personas que estudiaron el Bachillerato Laboral, indican que recibieron una buenísima formación con la que, si no hubieran accedido a la universidad, posteriormente, podrían haber desarrollado un puesto laboral para el que estaban perfectamente preparadas. Asimismo, otras personas que estudiaron en la Universidad Laboral, señalan la importancia que tuvo para sus vidas haber podido acceder y estudiar en ellas.

El Bachillerato Laboral representó el reconocimiento de la necesidad de abrir nuevas posibilidades en la educación secundaria diferentes al Bachillerato Universitario tradicional o elemental (Tiana-Ferrer, 2013), aspiración que se sigue manteniendo actualmente con la FP. En algunos colegios religiosos de la época se pudo estudiar este Bachillerato porque era el único establecido en ellos, lo que supuso que muchos estudiantes, sobre todo chicas, pudieran estudiar el bachillerato en los pueblos pequeños, algo que de otra forma no hubiera sido posible.

### 1.1.2. Las Universidades Laborales

Las Universidades Laborales españolas fueron centros de FP de grado superior que impartían algunas carreras técnicas otorgando títulos de rango universitario. Estuvieron en funcionamiento desde 1955 hasta 1989. Consideradas una de las obras más significativas del franquismo, el sistema educativo de las Universidades Laborales fue concebido, desde sus comienzos, como un mecanismo de promoción escolar para personas con mucho talento con carencias económicas (Largo-Rivero, 2011).

En total se erigieron 21 Universidades Laborales en las siguientes ciudades: Gijón, Córdoba, Sevilla, Zamora, Tarragona, Zaragoza, La Coruña, Huesca, Alcalá de Henares, Valencia (Cheste), Málaga. En todas estas sedes estudiaron aproximadamente medio millón de alumnos.



Figura 1.1.1. Universidad Laboral de Córdoba. Casi 25 años separan estas dos imágenes, en blanco y negro la inauguración en 1956; en color 1979 cuando se transforma en Centro de Estudios Integrados -CEI-. Más se abrirían en sus instalaciones dos centros de enseñanza secundaria: I.E.S. Gran Capitán, e I.E.S. Alhaken II, además del Campus de Rabanales de la Universidad de Córdoba. Acogió entre sus instalaciones deportivas la primera piscina de competición climatizada cubierta, y el primer campo de rugby, en Córdoba. Compitió durante varios años en los Juegos Escolares Nacionales obteniendo numerosos éxitos.

<https://web.archive.org/web/20130627171729/http://universidadlaboralcordoba.es/historia/jen01/jen01.htm>



Figura 1.1.2. Antigua Universidad Laboral de Gijón convertida hoy en “La Laboral de Gijón Ciudad de la Cultura”, un espacio para las artes y la cultura que alberga diferentes zonas entre las que destacan: Sede de Radiotelevisión del Principado de Asturias. Centro de Arte y Creación Industrial. **Centro Integrado de FP**. Escuela de Arte Dramático. Conservatorio Profesional de Música y Danza. Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales «Jovellanos» de la Universidad de Oviedo.

<https://www.rtve.es/play/audios/marca-espana/marca-espana-transformacion-universidad-laboral-gijon-03-02-25/16433506/>



Figura 1.1.3. Antigua Universidad Laboral de Sevilla, situada en el municipio de Dos Hermanas, muy cerca de Sevilla, actualmente convertida en la Universidad Pablo de Olavide de carácter público.

[https://www.upo.es/infraestructuras/planimetria/documentacion\\_grafica\\_campus/historia-del-campus/](https://www.upo.es/infraestructuras/planimetria/documentacion_grafica_campus/historia-del-campus/)

Quienes cursaban el Bachillerato Laboral, podían acceder directamente a ellas tras superar una prueba de conocimientos generales en consonancia a su edad y otra psicopedagógica.

Con la transición política de la década de los setenta del pasado siglo XX, el mutualismo laboral, del que dependía directamente el Servicio de Universidades Laborales, finalizaría sus actividades trasladándose las competencias y funciones del mismo al Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Servicio de Enseñanzas integradas. Las Universidades Laborales habían muerto (RDL de 16 de noviembre de 1978).

### 1.1.3. La Formación Profesional y el Módulo de FOL

La FP es un sistema formativo que se caracteriza por ser eminentemente práctico y por la cercanía al mundo empresarial. Es una formación que prepara a al estudiantado para una actividad profesional orientada a las demandas del mercado laboral, capacitándoles para el desempeño de una profesión.

La FP cuenta en España con una oferta de más de 160 titulaciones pertenecientes a 26 familias profesionales. Cada ciclo formativo se compone de diferentes módulos teóricos, entre ellos FOL, y prácticos, que facilitan el aprendizaje y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.



Figura 1.1.4. Ciclo de Grado Superior de Administración y Finanzas. Clase de IPE (antiguo FOL). IES Ribera del Tajo. Talavera de la Reina (Toledo)

Dentro de cada familia profesional se pueden encontrar los siguientes niveles:

- Ciclos de Formación Profesional Básica o FPB. Una vez finalizados, el alumnado obtiene el título de Profesional Básico del ciclo. En este caso son enseñanzas de oferta obligatoria y corresponderían a la titulación de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).



- Ciclos de Grado Medio o FPGM. Conducen al título de Técnico y forman parte de la educación secundaria post-obligatoria.
- Ciclos de Grado Superior o FPGS. El estudiante obtiene un título de Técnico Superior y son parejos con la educación superior.

El título que se obtiene al cursar un Ciclo Formativo tiene carácter oficial y la misma validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

Figura 1.4.5. Feria de FP de Guadalajara. Trabajo realizado por alumnado del ciclo formativo de grado medio de estética y peluquería del IES Luis de Lucena (Guadalajara).

El Módulo de FOL se estudia en todos los ciclos formativos tanto de básica como de los grados medio y superior de FP de todas las familias profesionales. Es un contenido transversal que trata de enseñar las competencias necesarias para el desarrollo profesional del alumnado en el entorno laboral, de ahí que esta revisión se centre fundamentalmente en ese contexto. El Módulo de FOL aporta la instrucción mínima con la que el alumnado se enfrentará a cualquier situación en su vida laboral, aunque puede ocurrir que, sobre todo en el grado medio, el alumnado no esté concienciado de la importancia de adquirir estos conocimientos (Camarero-Figuerola et al., 2023). Además, debe sentar las pautas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lifelong\_learning, LLL), según la Unión Europea. EUROSTAT (2021).



Figura 1.1.6. Aulas para los Grados Superiores en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico y en Laboratorio de Diagnóstico Clínico y del Grado. IES Ribera del Tajo. Talavera de la Reina (Toledo)

Los contenidos de este módulo, ayudan a que los futuros trabajadores estén informados sobre sus derechos y deberes: (1) conocimiento sobre salarios, (2) nóminas, (3) cómo funciona la Seguridad Social cuando estén cotizando, (4) qué puede ocurrir si



van al paro, (5) qué jornada laboral están obligados a cumplir, (6) otras regulaciones de tipo laboral, (7) qué vacaciones y períodos de descanso les pertenecerá, además de los permisos por ciertas circunstancias de la vida, (8) otros.

Figura 1.1.7. Taller del ciclo de automoción del IES Lauro Olmo (El Barco de Valdeorras, Orense). <https://www.valdeorrasdecerca.com/el-lauro-olmo-oferta-7-ciclos-de-fp-una-apuesta-segura-para-el-empleo/>

Asimismo, algunas competencias y habilidades que se adquieren con dicho módulo son:

- Saber orientarse profesionalmente y a la hora de realizar búsqueda activa de un empleo.
- Ser conscientes de los posibles riesgos generales y específicos cuando desarrollan un trabajo (y para ello deben ser conocedores de la legislación vigente).



Figura 1.1.8. Aula para prácticas del título de Técnico de Grado Medio en Cuidados Auxiliares de Enfermería del IES Santa Bárbara (Málaga). <https://iessantabarbara.es/auxiliar-de-enfermeria/>

- Conocer los conceptos básicos sobre seguridad y salud en el trabajo. Así como saber, tanto planificar como aplicar las medidas de prevención y protección en la empresa.
- Deben conocer el tema de primeros auxilios.

- Saber las oportunidades de aprender en el trabajo. Cómo acceder al mundo laboral: se aprenden temas como la Seguridad Social, el empleo y el desempleo.
- Estar al tanto del modo de reinserción laboral (expectativas profesionales y personales).
- Comprender la legislación laboral básica (derechos y deberes en un entorno laboral concreto). Contratos de trabajo y relaciones laborales.



Figura 1.1.9. Aulas ciclo de administración y finanzas. IES Ribera del Tajo. Talavera de la Reina (Toledo).

En el curso 2024/2025, debido a la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la FP, en todos los ciclos formativos hay algunos módulos diferentes a los que se impartían con anterioridad. En el caso del módulo transversal de FOL, cambia de nombre y pasa a llamarse *Itinerario Personal para la Empleabilidad I y II* (IPE I) para 1º curso y para 2º curso será IPE II cuando empiece a cursarse en 2025-26). En él se desarrollarán habilidades y capacidades transversales, de orientación laboral y emprendimiento, incluyendo el emprendimiento colectivo en economía social, así como el conocimiento de los derechos laborales (Ministerio de Educación, FP y Deporte, MEFPD, 2024).

Además, según la prensa nacional, en el curso escolar 24/25, el acceso a los estudios de FP se ha incrementado en un 32%, debido a la mayor oferta de especialidades y plazas y al ingreso al mercado laboral con más facilidad que quienes proceden de otros estudios. El informe elaborado por la Fundación Universitaria San Pablo CEU y Randstad (Informes Randstad Research – CEU, 2024), así lo acredita también.

En ese camino hacia la empleabilidad casi plena de quienes realizan estos estudios, el Módulo de FOL juega un papel determinante puesto que es a través del que se orienta al estudiantado hacia el acceso al mercado laboral.

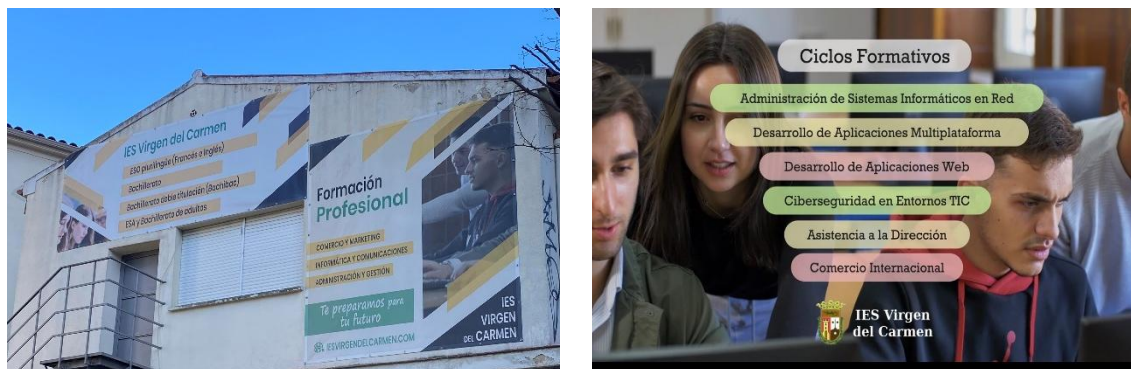


Figura 1.1.10. Anuncios de los estudios que oferta el IES Virgen del Carmen de Jaén.

<https://www.iesvirgendelcarmen.com/>

Según la web de La Moncloa: <https://www.lamoncloa.gob.es/>, un total de 1.083.963 alumnos cursaron FP en 4.022 centros docentes en el curso 2022-2023. Destaca el incremento del 26.8% matriculados en Grado Medio en el último lustro. En el curso 2023-24, la tasa de finalización global en la FP disminuye drásticamente en comparación al año anterior (62.74%), situándose en valores previos a la pandemia (60.85%). En los tres niveles educativos se produce la misma situación: Grado Superior 64.13%, Grado Medio 62.93% y Básica 52.43%. Por género, las mujeres (67.42%) consiguen niveles más altos de finalización que los hombres (58.87%), manteniendo la misma tendencia desde el curso 2016-2017.

Dentro de la FP, es necesario señalar los sujetos activos que la integran y desarrollan son el profesorado y los estudiantes que se explican en los dos subapartados siguientes.

### 1.1.3.1. El Profesorado

El profesorado que imparte clases en FP pertenece a los siguientes cuerpos:

Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de las especialidades no incluidas en el Anexo V (RD 276/2007, de 23 de febrero): Título de Grado, Licenciado/a, Ingeniero/a, Arquitecto/a + Máster de Profesorado.

Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de las especialidades incluidas en el Anexo V (RD 276/2007, de 23 de febrero): Título de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado, Licenciado/a, Ingeniero/a y Arquitecto/a + Master de Profesorado.

Cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de la formación profesional: Grado Superior (LOE, LOGSE, LEY 70) + Curso de Especialización Didáctica. Son los que se conocen como profesores de prácticas.

Los profesores de FOL son funcionarios del Grupo A1 de la escala de la Administración y pertenecen al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Esto se traduce básicamente en que pueden dar clases no solo en FP (grupo medio o superior), sino también en la ESO y en Bachillerato. Hay muchos perfiles curriculares que pueden postularse para ser profesor de FOL, aunque la más polivalente e idónea es en Relaciones Laborales. Otros posibles estudios que habilitan para dar clase son: Empresariales, Derecho, Gestión y Administración Pública, ADE (Administración y Dirección de Empresa), Ciencias Políticas y de la Administración o Trabajo Social.

Con el Grado de Derecho y el Máster de Profesorado cursado, se puede impartir docencia en las siguientes especialidades:

- Administración de Empresas
- Formación y Orientación Laboral (FOL)
- Organización y Gestión Comercial
- Procesos de Gestión Administrativa
- Organización Industrial y Legislación

Aunque no se haya encuestado al profesorado, este equipo de investigación, por experiencia personal y profesional, es conocedor de que se trata de una figura determinante en la enseñanza-aprendizaje de este nivel educativo. Tal vez el profesorado titulado en materias genéricas (matemáticas, historia, ciencias...) no conoce las características especiales de estos estudios y/o sus estudiantes, sin embargo, quienes se encuentran en posesión de títulos que habilitan para dar módulos transversales en FP, como es el caso de la doctoranda y el Grado de Derecho, en general entienden que desarrollan una tarea muy importante para la formación de los estudiantes y la demanda de la sociedad, aunque, lamentablemente, todo esto es mucho más teoría que práctica.

Actualmente, a pesar de la situación de descuido político y social que tradicionalmente ha padecido la FP a diferencia de otros países industrializados, que le ha hecho ser considerada “de segunda clase” con respecto a los estudios universitarios, el profesorado de FP considera que se ha avanzado positivamente en la dignificación de estas enseñanzas (García-Jiménez y Lorente-García, 2015).

Por otra parte, con respecto al profesorado se han encontrado diferentes estudios que pretenden conocer sus percepciones sobre diferentes aspectos que influyen de una u otra forma en la enseñanza. Arís-Redó (2009) mide el nivel de estrés, insatisfacción y falta de estrategias para acometer el acto educativo. Indica que las transformaciones sociales y el sistema educativo, hacen necesaria una reflexión en torno a la formación del colectivo docente, sin embargo, la cercanía con el contexto educativo de quien firma esta tesis y sus directores, entiende que es el sistema educativo el que debería cambiar exigiendo a los estudiantes, a partir de secundaria y, evidentemente en FP, más responsabilidad hacia sus estudios y respeto hacia el profesorado.

Asimismo, la escala Cisneros es un cuestionario desarrollado por el profesor Piñuel (2003), de carácter autoadministrado que valora conductas de acoso psicológico a los trabajadores. El cuestionario forma parte del Barómetro CISNEROS® (Cuestionario Individual sobre Psicoterror, Negación, Estigmatización y Rechazo en Organizaciones Sociales), integrado por escalas cuyo objetivo es sondear el estado y las consecuencias de la violencia en el entorno laboral que es susceptible de aplicarse en el contexto escolar al objeto de mejorar las actuaciones del profesorado y de los estudiantes.

Fidalgo y Piñuel (2004) estudian la fiabilidad, validez y dimensionalidad de la escala Cisneros con datos obtenidos de 1.303 trabajadores de distintos sectores de actividad. Los resultados señalan la utilidad de la escala como indicador de la gravedad e intensidad del daño infligido a la víctima. Algunos años más tarde, Zoni y Olaz (2011) adaptan la escala Cisneros para evaluar Mobbing y la aplican en Argentina, obteniendo también muy buenos resultados. Hay que precisar que, si el acoso se da en la escuela se llama Bullying y si se produce en el entorno laboral se conoce como Mobbing, por tal motivo hay que considerar la sensación de acoso en el contexto educativo que sufre, no solo el alumnado sino también el profesorado, sobre todo en los primeros años de incorporación a la carrera profesional y, por ello, esta escala debería aplicarse también en el contexto educativo.

Gutiérrez-Santander et al. (2005), analizan las propiedades psicométricas de la escala de Estrés Docentes (ED-6), elaborada *ad hoc* para medir el estrés o malestar docente de cara a su utilización en un marco más amplio de investigaciones sobre este fenómeno. Los resultados muestran una fiabilidad y validez aceptable para medir: Ansiedad, Depresión, Presiones, Creencias, Desmotivación y Mal afrontamiento. Posteriormente, Samanamud (2016) determinó las Propiedades Psicométricas de dicha

escala ED-6 aplicando la prueba a un elevado número de docente en Perú que aportaron resultados parecidos y significativos.

Por considerar otro aspecto didáctico, Traver-Martí y García-López (2007) describen el proceso de construcción de un cuestionario-escala para medir la actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). Para ello se precisó un modelo de análisis de actitudes y un instrumento de medida de las mismas, capaces de guiar su práctica. La Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975, 1980) y las escalas sumativas (Likert) han cumplido este papel.

Algunos años antes (2005), ya decía Traver que el instrumento se diseñó, por la importancia que las actitudes docentes tienen sobre los procesos de innovación, y a partir de la hipótesis de que “un mayor conocimiento teórico-práctico de las propuestas de innovación educativa por parte del profesorado mejorará su actitud frente a la implementación práctica de las mismas” (p. 8).

### **1.1.3.2. Los Estudiantes**

El Diccionario de la RAE de la Lengua (2024), define al alumno como la persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. Como sinónimos señala estudiante, escolar, colegial, educando y discípulo.

De forma global, los jóvenes escolarizados en FP proceden, en un amplio porcentaje, de un bajo estatus socioeconómico y cultural y acceden con trayectorias de fracaso o desvinculación escolar durante la ESO. Concedores de esa premisa, Tarabini et al. (2020) analizan en Barcelona, mediante entrevistas, cómo construyen su identidad de aprendices los alumnos de FP en base a sus experiencias escolares y formativas anteriores y presentes, así como sus proyecciones de futuro. Los resultados indican que sus experiencias previas son negativas pero que durante los estudios de FP se producen procesos de resignificación de la identidad, especialmente por la motivación que le producen las prácticas. El estudio evidencia las desigualdades educativas.

En este mismo sentido, la investigación biográfica de Brockmann (2010) muestra que las experiencias escolares negativas de numerosos estudiantes les hacen desarrollar una identidad de aprendices basada en el rechazo de estilos particulares de enseñanza y aprendizaje. Brockmann indica que la elección de FP está vinculada, en muchas ocasiones, con la oposición a formas académicas y teóricas de acceso al conocimiento.

Sin embargo, coincide con Tarabini et al. (2020) en que la pasividad del alumnado cambia cuando el aprendizaje se liga a aspectos manuales y prácticos.

Es de destacar que, según Brockmann (2010), estos estudiantes no reconocen el estereotipo de la FP y no se conciben a sí mismos como estudiantes de segunda ni como fruto del fracaso escolar en lo que difieren Tarabini et al. (2020).

Mària-Serrano (2006), hace dos décadas que ya indicaba que el estudiante de FP empieza a cambiar en el momento que se incorpora a las prácticas de empresa en las que se siente más identificado e integrado.

A pesar de las pocas investigaciones encontradas sobre los estudiantes de FP, el conocimiento popular y profesional-docente, permiten afirmar que en general quienes estudian FP no han sido buenos estudiantes en ESO y las características socio-económicas y culturales de sus familias son bajas. Existen excepciones que son las de aquellos sujetos que necesitan mejor nota para acceder a algunas carreras universitarias y eso es más fácil de obtener en FP.

## **1.2. Revisión de la Literatura**

La revisión de la literatura ha seguido tres líneas, en primer lugar, se ha indagado en la base de datos TESEO del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, donde se encuentran los datos básicos de todas las tesis doctorales defendidas en España (apartado 1.2.1.). A continuación, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura específica en las bases de datos WoS y SJR (apartado 1.2.2.), de la que ha derivado un artículo que se ha publicado como preceptivo para poder defender esta Tesis. Por último, se ha llevado a cabo otra revisión tradicional de la literatura (apartado 1.2.3.) realizando la búsqueda en otras bases de datos que complementan la información. A este apartado se ha añadido la búsqueda realizada de instrumentos de medida que pudieran facilitar los datos buscados (apartado 1.2.3.1.). Este subapartado finaliza con la selección de los tres cuestionarios aplicados en esta Tesis.

### **1.2.1. Tesis doctorales sobre FP en la base de datos TESEO**

En la base de datos TESEO del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con el descriptor “Formación Profesional” y la búsqueda desde el curso 2013-14 a 2023-24, correspondiente a los últimos 10 años, aparecen 83 Tesis, la mayoría realizadas en los

Programas de Doctorado de Educación de distintas universidades españolas. De ellas, un 10.8% corresponden a estudios extranjeros (Sudamérica y Europa) realizados en programas españoles. 6 tratan sobre el profesorado que imparte la FP desde distintas perspectivas y 16 indagan sobre la FP y su alumnado, de entre ellas, 9 analizan la relación de la FP con el empleo (Tabla I.2.1.).

De forma más general, entre el resto de tesis halladas en TESEO, se encuentran 2 que analizan la FP a través del teatro. Dos tratan del género y la igualdad en la FP. 4 estudian la implantación y desarrollo del sistema DUAL. Otras 2 realizan un enfoque histórico. Una trata de la inclusión mediante la FP frente a otra que estudia el abandono temprano de estos estudios y las 40 tesis restantes investigan diferentes aspectos y especialidades de la FP.

Por su importancia para este estudio, se han analizado en profundidad las 9 tesis que tratan la FP desde la perspectiva de la incorporación al mercado laboral, obteniendo los siguientes resultados:

Seis están escritas por mujeres y tres por hombres. De las nueve, dos se han defendido en la Universidad de Valencia y dos en la de Valladolid. Las cinco restantes pertenecen a las siguientes universidades: País Vasco, Lleida, UNED, Santiago de Compostela y Zaragoza.

Por otra parte, seis se cursaron en programas de Educación, una en Arte y Humanidades, una en Derecho y otra en Sociología. Siete utilizan metodología cuantitativa y descriptiva y dos cualitativa. Todas ellas, de una u otra forma, tratan de averiguar la evolución de la FP y su importancia para el acceso al mercado laboral de los jóvenes que la cursan. Ninguna de ellas, ni del resto de tesis revisadas, trata el Módulo de FOL que es de amplia significación para la llegada al mercado laboral, siendo esto un motivo añadido para que esta tesis analice en profundidad la materia y su importancia. Tampoco ninguna trata de la motivación del alumnado hacia estos estudios, ni de como organizan su aprendizaje o las metas de futuro que persiguen.

Tabla 1.2.1. Relación de las tesis doctorales que estudian la FP y sus posibilidades de empleo. Base de Datos TESEO.

Título	Universidad/ Departamento	Año	Autor/a	Referencia	Programa	Objetivo y Método
<b>1. Teorías implícitas y concepciones de planificación en la FP para el empleo. análisis en la provincia de Valencia</b>	Universitat de València (Estudi General) / DOE	2014	Ros-Garrido, Alicia	<a href="https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1129875">https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1129875</a>	Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas	Comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado y la disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado y del personal gestor respecto al él.  Metodología de tipo cuantitativa, descriptiva.
<b>2. Situación de la FP para el empleo en la provincia de Ávila: un punto de partida para el análisis de las necesidades de formación</b>	UNED / DOE y didácticas especiales	2014	González Barbero, Teresa de Jesús	<a href="https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1108299">https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1108299</a>	Formación del profesorado en la didáctica y organización de las áreas del currículum y evaluación de las instituciones educativas	Describir y Analizar la situación de la FP y ocupacional en el contexto de la provincia de Ávila como punto de partida para identificar las necesidades de formación.  Metodología Descriptiva.
<b>3. Formación y mercado de trabajo: análisis y evolución del sistema de FP para el empleo.</b>	Universitat de València (Estudi General) / Facultad de Derecho	2015	García Morata, Isidoro	193767_793016.pdf	Derecho del trabajo y de la seguridad social	Analizar el sistema de formación profesional para el empleo de manera cronológica desde 1978 hasta 2015.  Metodología Descriptiva.
<b>4. Los profesionales de la FP para el empleo: competencias y desarrollo profesional</b>	Universitat de Lleida / Pedagogía y Psicología	2015	París Mañas, Georgina	<a href="https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1127949">https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1127949</a>	Educación, Sociedad y Calidad de Vida	Describir los perfiles de la FP, conocer como afectará a la ocupación la transformación de la FP y establecer propuestas y un plan de formación.  Metodología Descriptiva.
<b>5. FP y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias</b>	Universidad de Valladolid / Pedagogía	2016	Màtia Portilla, Vicente	<a href="https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1324002">https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1324002</a>	Investigación Transdisciplinar en Educación	Construir un relato de la evolución de los sistemas de FP y para el empleo en las diferentes etapas históricas.  Metodología cualitativa, basada en el análisis de documentos.
<b>6. Los centros de FP en España y su rol en el proceso de validación de competencias profesionales</b>	Universidad de Valladolid / Pedagogía	2017	Carabias Herrero, Manuel	305136_903094.pdf	Investigación Transdisciplinar en Educación	Identificar el rol que tienen los centros integrados de FP y los centros de referencia nacional en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales e informales de formación.

						Metodología Descriptiva.
<b>7. O subsistema de FP para o emprego: os certificados de profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia</b>	Universidad de Santiago de Compostela / Escuela de Doctorado Internacional en Artes y Humanidades, CC Sociales y Jurídicas	2018	Queiruga Santamaría, Olaya	<a href="https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1712325">https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1712325</a>	Artes y Humanidades, CC Sociales y Jurídicas	<p>Validar el impacto, calidad y eficacia del Plan de Acción formativa dirigidas prioritariamente a personas desempleadas del sector de la construcción en la comarca de Santiago.</p> <p>Metodología Descriptiva que analiza la inserción generada por este tipo de formación, la calidad del proceso formativo y la adaptación de la formación a los requerimientos del mercado laboral.</p>
<b>8. FP y empresa. Procesos de aprendizaje y adquisición de competencias en la fase inicial de la inserción profesional</b>	Universidad del País Vasco / Sociología II (Mención internacional)	2018	López de Guereñu Ansola, Nuria	<a href="http://hdl.handle.net/10810/36725">http://hdl.handle.net/10810/36725</a>	Modelos y Áreas de Investigación en CC Sociales	<p>Estudia la manera en que el ámbito educativo (los centros formativos) y el ámbito productivo (las empresas) interactúan.</p> <p>Metodología cualitativa: Estudio de casos. El país vasco.</p>
<b>9. Estilos de pensamiento del alumnado y profesorado de FP y los demandados por la empresa en la comunidad autónoma de Aragón</b>	Universidad de Zaragoza / CC de la Educación	2020	Ramírez Elizondo, Carmen	<a href="https://zaguan.unizar.es/record/111707">https://zaguan.unizar.es/record/111707</a>	Educación	<p>Conocer los estilos de pensamiento del alumnado, profesorado y los demandados por la empresa.</p> <p>Metodología cuantitativa: Cuestionario Thinking Styles Inventory-Revised II (2007) aplicado a estudiantes, alumnado y empresariado.</p>

### 1.2.2. Revisión Sistemática de la Literatura

El objetivo de esta revisión es conocer los trabajos previos que se han realizado sobre la FP que sirvan como estado del arte y punto de partida para influir posteriormente en la mejora de la situación de estos estudios.

Para su realización, se han seguido las pautas establecidas por la Declaración Prisma 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021), trabajada previamente por Moher et al. (2009); Hutton, Moher, y Cameron (2015) y Hutton et al. (2015) para la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis.

La búsqueda bibliográfica fue llevada a cabo durante el mes de Julio de 2024 en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus (SJR), que se han seleccionado por ser las más representativas y de mayor aceptación académica y científica, en artículos relacionados con la FP en alumnado de ciclos formativos de grado básico, medio y superior, mediante cuestionarios.

Se utilizaron las siguientes palabras clave “formación profesional” (vocational education and training); “ciclos formativos” (Training cycles) y “orientación laboral” (career guidance). En esta primera fase se obtuvieron un total de 42 resultados.

Como rango temporal se delimitó una franja de tiempo, seleccionando únicamente las publicaciones de los últimos diez años de trabajos (2014-2024), por entender que los más recientes se hacen eco de los previos, y tras este filtrado, la búsqueda se redujo a 36 resultados.

Posteriormente se filtró por el idioma, seleccionando el español e inglés, obteniendo así 35 artículos.

Continuando el proceso, el principal criterio de inclusión fue que los trabajos obtenidos estén relacionados con el ámbito de la educación superior o FP, dado que la finalidad de la investigación es saber cuáles son las carencias que hay que enfrentar en esta formación y cuáles son los puntos fuertes que hacen que la FP sea el mejor camino hacia la obtención de empleo y cualificación profesional.

Para la aplicación de este criterio, se llevó a cabo una lectura de cada uno de los 35 artículos seleccionados, prestando atención a sus autores y años de publicación, país, universidad, modo en que se trabaja o analiza el abandono escolar temprano y el fracaso

escolar y las conclusiones de cada artículo. En algunos artículos se ha profundizado en la lectura del contenido. Tras estas acciones se vuelve a refinar la búsqueda, por lo que los últimos 35 artículos, pasan a ser 3.

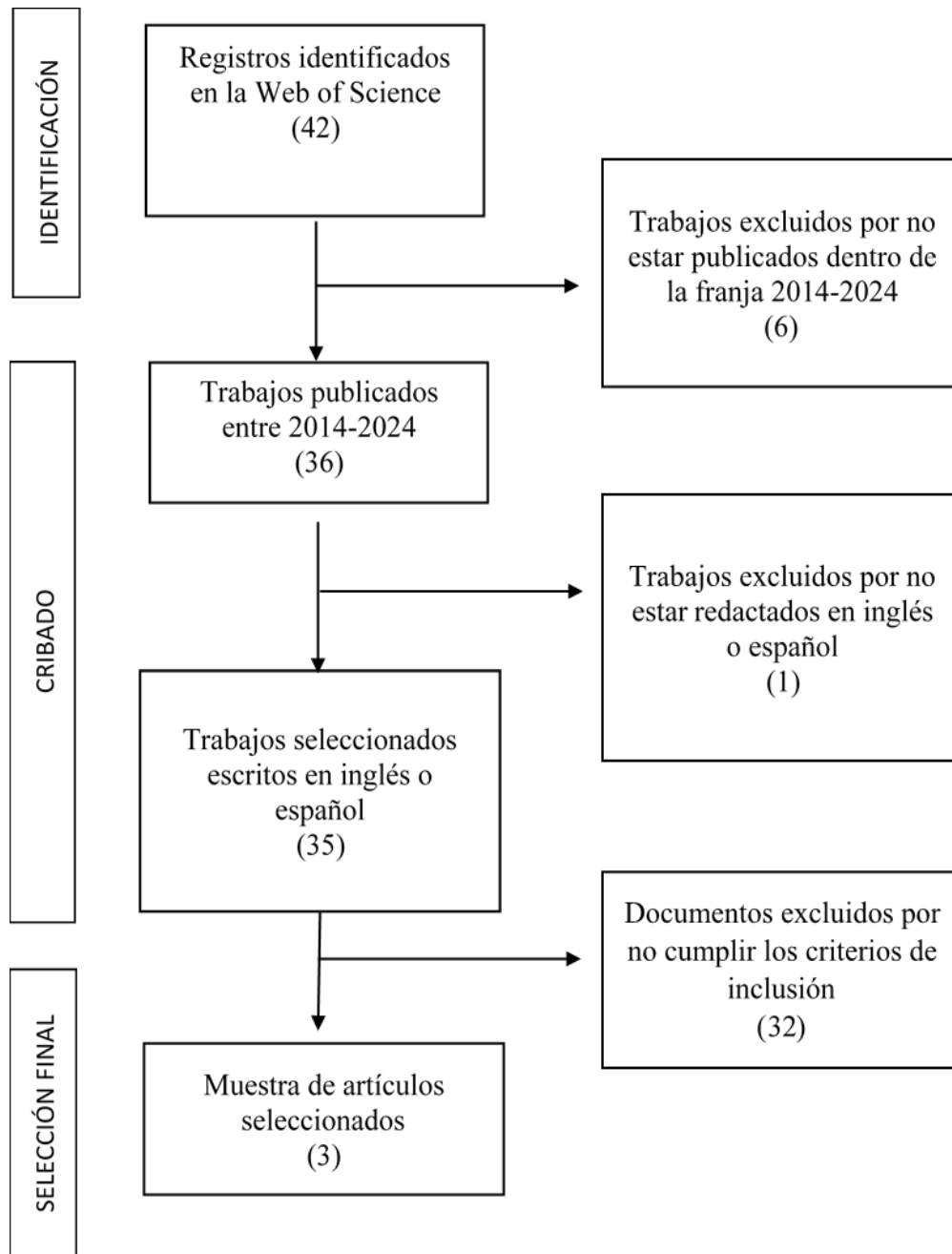


Figura 1.2.1. Diagrama de flujo de la selección de artículos que componen la muestra.

En la Tabla 1.2.2. se muestra el estudio de los tres artículos seleccionados, ordenados por número y título, autores, año de publicación, país, universidad. Asimismo, se explica el modo en que cada uno analiza la FP y, se exponen las conclusiones de cada artículo.

Tabla 1.2.2. Resumen de los artículos revisados sobre FP

<b>Nº Artículo, título y revista</b>	<b>Autores, año de publicación País / Universidad</b>	<b>Modo en que se analiza o trabaja la formación profesional</b>	<b>Conclusiones</b>
1. ICT Enabled TVET Education: A Systematic Literature Review. <i>IEEE Acces.</i>	Hassan, R.H., Hassan, M.T., Nasser, S., Khan, Z., y Jeon, M. 2021 Pakistan: School of Systems and Technology, University of Management and Technology.  South Korea: School of Electrical Engineering and Computer Science, Gwangju Institute of Science and Technology.	Analiza la importancia de las TIC en la FP y las carencias de ellas que existen en los centros.  El panorama general de las bibliotecas de publicaciones muestra que, excepto en una de ellas, ninguna otra biblioteca digital se ha centrado en la enseñanza de la EFTP a través de las TIC y ha ignorado esta importante corriente educativa.	Debido al COVID-19 la enseñanza y formación técnica y profesional basada en las TIC ha cobrado mucha importancia, siendo China el país líder. Japón, Alemania, Australia, Canadá y otros países europeos tienen sistemas y tecnologías de FP sólidos, pero su contribución a la investigación en FP con TIC es muy baja. Es necesario que los países avanzados compartan sus conocimientos a través de la publicación de literatura para que otros sigan sus pasos.
2. Analysis of the Impact Assessment Approaches of Vocational Education and Training Results in European Union Member States. <i>Actas de la Conferencia Científica Internacional.</i>	Tentere, G. 2021 Latvija/Letonia: Latvijas Universitāte/ Universidad de Riga.	Se analiza la importancia que tiene en la FP el “aprendizaje basado en trabajo o tareas” para adquirir habilidades del siglo XXI, facilitar la transición de la educación al empleo sostenible y el desarrollo de la carrera profesional del alumnado.  Se examinan los resultados de tres estudios y sus interacciones en el contexto del éxito laboral de los titulados en EFP, centrándose en la calidad y el impacto de la EFP y sus indicadores de resultados, con el fin de determinar la capacidad de la EFP para responder a los nuevos retos del mercado laboral.	Los rápidos cambios en el mercado laboral y la reestructuración económica, incluido el impacto derivado de la pandemia, fomentan una cooperación más estrecha entre los ecosistemas de educación y empleo y las partes interesadas del mercado laboral.  La nueva política de la UE en materia de empleo y educación tiene como objetivo reforzar las competencias digitales y la transformación ecológica.  Se debería introducir en la FP una orientación profesional permanente que incluya el aprendizaje basado en el trabajo.
3. Criterios de calidad en el proyecto de programas de orientación vocacional. <i>Psicología Escolar y Educativa.</i>	García-Botero, L., Álvarez-Maestre, A.J., Pérez-Fuentes, C.A., Cabral-Rodríguez, C.M., y Aguilar-Barreto, A.J. 2022 Univ. Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana  Univ. de Medellín, Colombia.	Resalta la importancia de la orientación vocacional, ocupacional o profesional para mejorar la calidad de vida de los estudiantes a nivel secundaria, universitario y, posteriormente, en su desempeño laboral.	Una buena orientación vocacional sirve como método de prevención para minimizar los elevados niveles de deserción universitaria en Puerto Rico.  Los elementos a tener en cuenta en este ámbito son: informar sobre oferta académica y demanda laboral, desarrollar la madurez vocacional, apoyarse en las TIC, incentivar la toma de decisiones, entre otras.

De los tres artículos finales (Tabla 1.2.2), uno se ha realizado en Pakistán, otro en Lituania y el último en Puerto Rico.

El primer artículo “ICT Enabled TVET Education: A Systematic Literature Review”, publicado en IEEE Access, Hassan et al. (2021) hacen referencia a la importancia de las TIC en el mundo de la FP. Muestra que es necesario centrarse mucho en el IoT (por sus siglas en inglés, Internet of Things o Internet de las Cosas), la robótica, la ciencia de datos, la inteligencia artificial, la computación en la nube y otras inducciones tecnológicas similares para toda la formación de la EFTP (Educación y Formación Técnica y Profesional).

Su contenido coincide con los trabajos de algunos de los autores citados más arriba cuando afirman que las necesidades cambiantes de la economía del conocimiento y la influencia de la tecnología han modificado la demanda de competencias de alto nivel en la industria dando lugar a la revolución industrial 4.0 que ha permitido a las industrias adoptar la fabricación inteligente y transformarse digitalmente. Esto se ve reflejado en la FP y en España en la necesidad de incorporar nuevos módulos a esos estudios que traten y fomenten estas temáticas como el módulo de sostenibilidad y el de digitalización, implantados por primera vez en este curso 2024-25.

La 4ª Revolución Industrial o Industria 4.0, es un término acuñado en 2011 por el economista Klaus Schwab (2016), Fundador del Fondo Económico Mundial. Los cambios de esta 4ª revolución, se entienden mejor recordando las tres revoluciones anteriores: La 1ª comenzó en el siglo XVIII caracterizada por el uso de la máquina de vapor y de nuevas fuentes energéticas (por ejemplo, el carbón), lo que provoca un cambio de economía, pasando de la agricultura a la industria. La 2ª surge a finales del siglo XIX cuando aparecen las máquinas automatizadas, apareciendo un nuevo orden económico y comercial marcado por el desarrollo de las industrias y la aparición de la electricidad y el petróleo. La 3ª corresponde al Siglo XX y la Sociedad de la Información. Entonces, las TIC (Internet y las energías renovables) dan lugar a grandes innovaciones, como las smart grids o redes inteligentes y los coches híbridos. Por último, finalizando el primer cuarto del Siglo XXI, se encuentra la 4ª revolución, en la que la digitalización de la industria y de los servicios se hacen realidad en todos los ámbitos, produciendo mejoras en los productos y servicios dirigidos a un público que en ocasiones no sabe manejar con fluidez estos avances.

El segundo artículo “Analysis of the Impact Assessment Approaches of Vocational Education and Training Results in European Union Member States”, publicado en las Actas de la Conferencia Científica Internacional, por Tentere (2021), indica la

importancia de implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, United Nations, UN, 2015) en la elaboración de proyectos en la FP. Se puede comparar este tema con la importancia que se le da en el módulo de empresa e iniciativa emprendedora al trabajo por proyectos, donde el alumnado debe realizar, paso a paso, un plan de negocio incorporando elementos de desarrollo sostenible para cumplir con esa línea de sostenibilidad tan necesaria y obligatoria. Quizás por ello, el curso 2024-25 que será el pionero en impartir el módulo de sostenibilidad en todos los ciclos servirá para desarrollar estos contenidos en todos los trabajos y tareas que se lleven a cabo en el aula.

La sostenibilidad implica fomentar economías verdes, invertir en energías renovables y promover prácticas empresariales que integren criterios ambientales y sociales. Y todo esto se quiere trasladar a la FP, abogando por la inclusión, la equidad y la justicia social en la educación. Un desarrollo sostenible debe garantizar que todas las personas tengan acceso a recursos, oportunidades y condiciones de vida dignas. Las políticas deben centrarse en la reducción de la pobreza, la igualdad de género y la promoción de derechos humanos.

En el tercer artículo “Criterios de calidad en el proyecto de programa de orientación vocacional”. Publicado en la revista *Psicología Escolar e Educativa*, por García-Botero et al. (2022), los autores hacen hincapié en la importancia de la orientación vocacional, ocupacional o profesional para mejorar la calidad de vida del alumnado, en este caso es lo que podemos comparar con el Módulo de FOL que, en España se estudia en todos los ciclos, como se ha dicho, que precisamente trata de orientar al alumnado y hacer con él un proceso de auto-orientación para aprender cuáles son sus capacidades y competencias, así como para dirigirlo hacia el mejor itinerario profesional. Este módulo es de gran relevancia y dedica uno de sus bloques completamente a la orientación, tratando temas que van desde la elaboración de su currículum vitae hasta la entrevista de trabajo y los procesos de selección. Actualmente se llama IPE (Itinerario para la Empleabilidad).

Con este artículo se pretende abrir una nueva línea de investigación hacia esos conceptos que se imparten en los nuevos módulos de FP, ya que no se ha encontrado ningún artículo científico que hable, estudie o analice estos temas en concreto.

Esta Revisión Sistemática, respecto a otras anteriores plantea dos posibles respuestas: 1. Es pionera en el tema de la FP en España, está actualizada y centrada en el módulo transversal (FOL) que abarca la orientación laboral, hasta enero de 2024. 2. Los

cuestionarios revisados pueden ser aplicados a población española, al estar validados a nuestras características.

Para finalizar este apartado, a modo de conclusiones, se observa que en los tres artículos seleccionados predominan las publicaciones en lengua inglesa (2), a pesar de estar publicado uno en Colombia, y en letón (1). Destaca la igualdad de hombres y mujeres entre los autores y autoras de los artículos revisados.

En otros países, predomina la FP y el desarrollo de competencias transversales para la orientación profesional y la adquisición de mayor cualificación laboral. Otros motivos que también aparecen en algún artículo (especialmente en el 3º), es la importancia de incorporar a estas competencias, la orientación vocacional como medio para alcanzar una madurez motivacional y prevenir el abandono de la formación.

En la mayoría de los artículos investigados, el factor más determinante para que se produzca una mayor formación en dichas competencias, es que desde la FP se refuercen las TIC y el aprendizaje basado en trabajo para formar personas con un nivel de cualificación más práctico enfocado directamente a la consecución de empleabilidad.

En este apartado y de forma general, se concluye que la FP necesita ser aún más valorada e incluir en sus currículos el estudio de competencias que son clave para el día a día del mundo laboral, no obstante, esta revisión proporciona una base sólida para futuras investigaciones y para la formulación de políticas educativas que aborden de manera efectiva estos desafíos.

### **1.2.3. Revisión General de la Literatura**

Además de los artículos que aparecen en la Tabla 1.2.2. (Hassan et al., 2021; Tentere, 2021; García-Botero et al., 2022), consecuencia de la revisión sistemática realizada, existen otros trabajos en esta línea publicados en revistas que no están recogidas en las bases de datos utilizadas y que, sin embargo, aportan contenidos interesantes para el estudio de la FP, tal es el caso de Climent-López (1997) cuando apuntaba que para el desarrollo económico hay que fomentar inversiones que pasen por mejorar la FP.

Algunos años después, Echevarría-Samames (2016) hace un estudio sobre la FP DUAL, regulada desde 2012, que sintetiza las valoraciones de más de 40 expertos españoles que alertan sobre las dificultades existentes, reflejan las deficiencias

observadas y aportan pautas de actuación para un correcto establecimiento de este sistema formativo en todas las Comunidades Autónomas del Estado español.

Echeverría-Samanes y Martínez-Clares (2021a, 2021b), continúan investigando sobre FP. Afirman que se necesita un ecosistema que conecte el potencial tecnológico, investigador, innovador y de emprendimiento con las infraestructuras y talento de sus investigadores y agentes sociales y que se refuerce con principios, políticas e inversiones la estrategia a seguir. Se trata de un ecosistema que fomente las innovaciones que surgen de los intercambios y colaboraciones entre investigadores, centros de formación, universidades, empresas e inversores. A la vista de estos planteamientos tan acertados en la opinión de quienes suscriben este estudio, es significativo que se hayan encontrado tan pocos trabajos sobre FP en las principales bases de datos que recogen artículos científicos, considerando la investigación tan importante para superar el deficiente reconocimiento social de la FP en España y siendo conscientes de que debería ser el motor de las transformaciones, que necesita nuestra sociedad.

Gamboa-Navarro et al. (2021), en la Universidad de Deusto, mediante el Observatorio de la FP en España, realizan el Informe 2021 en el que analizan la FP como clave de desarrollo y sostenibilidad. Sus conclusiones, entre otras, son que la FP inicial es cada vez más atractiva para los jóvenes varones españoles, que los estudios *on line* son más interesantes, que los titulados en FP de grado medio se inclinan hacia actividades sanitarias y los de grado superior hacia la empresa. Por su parte la matriculación en FP DUAL sigue siendo baja, consolidándose en ella los estudios de carácter industrial y STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics / Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Además, López-Morales et al. (2021), coinciden en que el número de mujeres que realizan estudios de FP es inferior al de varones.

Fernández-Olivero y Simón-Medina (2022), realizan una revisión sistemática sobre el uso de metodologías activas en la FP con el objetivo de analizar su uso en el Módulo de FOL de los Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior. Encuentran 30 artículos publicados en acceso abierto de 2012 a 2020, en diferentes bases de datos. El estudio, de carácter más didáctico, revela que el uso de las metodologías activas en el marco de la FP mejora las necesidades actuales de mercado laboral, siendo las metodologías basadas en el uso de las TIC y el Aprendizaje Basado en Juegos y Gamificación las más empleadas por el profesorado. Destaca el estudio de Fernández-Gómez y Guerra-Martín (2016) en el que el aprendizaje inverso o flipped classroom

aparece como una metodología de aprendizaje que fomenta el trabajo autónomo del alumnado especialmente fuera del aula.

Asimismo, se han localizado diferentes artículos con descripción de cuestionarios, que se pueden aplicar al alumnado de FP para conocer algunas de las características que los han llevado a elegir esos estudios: Cuestionario sobre Metas en la Vida de Wilding y Andrews (2006) adaptado al contexto español por Morales (2010), en Salvador-Ferrer (2021). Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et al. (1995), versión española de Fernández-Berrocal et al. (2004); Escala de motivación de logro (Morales, 2006); Cuestionario sobre actitud general hacia el estudio (E-1) también de Morales (2006); Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje (Biggs et al. (2001), adaptado al español por Muñoz-San Roque et al. (2012), Muñoz-San Roque y Martínez-Felipe (2012) y Blanco et al. (2009). A estos instrumentos y a algunos más relevantes para este estudio, se les dedica el subapartado siguiente (1.2.3.1.).

### **1.2.3.1. Revisión y Selección de los Instrumentos de Medida**

Para continuar con la revisión de la literatura y al objeto de elegir los instrumentos a aplicar en este estudio, se han examinado diferentes cuestionarios que han permitido seleccionar los tres considerados adecuados para esta investigación. Por tal motivo, aunque en el capítulo de Diseño Metodológico, se especifican los instrumentos aplicados en este estudio, es importante comenzar aportando los datos sobre dichos documentos que permitan conocer como se ha realizado el análisis previo y la selección de cuestionarios a implementar con el objetivo de conseguir los detalles que permitan comprender el desarrollo de este trabajo y sus resultados.

Los cuestionarios analizados han sido los siguientes:

*Escala de motivación de logro (ML)* de Morales (2006) que evalúa la motivación de logro a través de 16 ítems con formato de respuesta tipo Likert. La consistencia interna, obtenida con la prueba alfa de Cronbach, presenta un valor moderado de .582 (Rosenthal y Rubín, 2003).

Además, se encontraron otros dos cuestionarios, que son sencillos y sirven para recabar información en poco tiempo: 1. *One minute papers* (Bartlett y Morrow, 2001) que contiene pocas preguntas abiertas y se pasa al final de la clase para saber si los estudiantes han comprendido lo que se ha explicado en la sesión. A la vista de los resultados, tal vez

debería aplicarse este cuestionario con asiduidad. 2. *Evaluación de una práctica de feedback después de un examen* (Winiger, 2005), que consiste en un repaso pormenorizado de un examen. Lo mismo que el anterior sirve para hacer una evaluación sumativa formativa (FSA) que puede ayudar al estudiante a conocer su evolución. El autor presenta como beneficios y sugerencias, la demostración de que el método FSA resultó ser una mejora de la comprensión del 10% y algunas ideas de investigación futuras. Los trabajos que se realicen después de esta tesis, podrían utilizar este instrumento para intentar mejorar el aprendizaje de los estudiantes de FP.

Asimismo, es interesante el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* de Salovey et al. (1995), escala que fue diseñada para evaluar las diferencias individuales relativamente estables en la tendencia del individuo a prestar atención a sus estados de ánimo y emociones, discriminar claramente entre ellos y regularlos, de forma que pueden incidir en la motivación hacia sus aprendizajes. La versión española de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) está integrada por 24 preguntas, con respuesta tipo Likert y se usa para evaluar tres dimensiones: 1. percepción o atención. 2. comprensión o claridad. 3. regulación o reparación.

También, De la Fuente y Justicia (2003) realizaron un trabajo para validar una versión abreviada de la Escala ACRA, que es un instrumento diseñado para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, muy utilizado en el ámbito de habla hispana. Pretendían conseguir un formato reducido y consiguieron una estructura factorial diferente al instrumento original, pero aceptable. Para conocer las estrategias de aprendizaje podría haberse utilizado en este trabajo, pero se consideró solo a título informativo.

Algunos años más tarde, Vázquez y Manassero-Mas (2008) realizan el análisis de validez y fiabilidad de un cuestionario para el diagnóstico de las expectativas y prioridades de los jóvenes en relación al futuro laboral. Los resultados muestran una estructura final de ocho factores que se corresponden con la diseñada teóricamente para el cuestionario. Las puntuaciones muestran que le dan más importancia a la Autoactualización personal que a la dimensión Manual.

González-Ugalde et al. (2010) realizan un estudio financiado por el Consejo Nacional de Educación (CNED) y concluyen que los estudiantes que abordan el aprendizaje de manera profunda tienden a presentar concepciones sofisticadas y percepciones positivas sobre el contexto, siendo los que tienen mayor probabilidad de obtener mejores resultados académicos. En cambio, los que lo perciben de manera

negativa tienden a abordarlo superficialmente. El estudio se realizó con el instrumento creado por Biggs (1987b) y reelaborado por Biggs et al. (2001). Para este estudio se empleó una versión del cuestionario ya traducida y validada al español (Recio-Saucedo y Cabrero-Almenara, 2005).

Molinero et al. (2010), adaptan y validan el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento en Competición Deportiva (ISCCS), de Gaudreau y Blondin (2002), para población española, estableciendo sus propiedades psicométricas y su estructura dimensional. A los ítems existentes se añaden otros relacionados con el afrontamiento. Se identificaron ocho factores que se agrupaban en tres dimensiones de segundo orden: afrontamiento centrado en la tarea, en las emociones y en la distracción. Este cuestionario, se puede aplicar también a otros campos de la educación, sobre todo en niveles que deberían ser competitivos como la FP.

López-Aguado (2010) diseña también un cuestionario para la medida de las estrategias de trabajo autónomo en estudios superiores de la Universidad de León. Los resultados proponen un cuestionario de 45 ítems con adecuados índices de fiabilidad y validez. Los ítems se agrupan en 6 factores claramente definidos que corresponden a las estrategias: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación.

González-Ugalde et al. (2011), continúan trabajando en esta línea. Primero presentan resultados de un estudio sobre la asociación entre las formas de abordar el aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de su profesorado donde destaca su relación. Proponen replicar el estudio en otros contextos, indagar cómo los estudiantes abordan el aprendizaje en carreras o cursos específicos y evaluar cómo el desarrollo docente puede cambiar las prácticas de los profesores. Para los intereses de este trabajo se vislumbra la posibilidad de aplicarlo en FP.

El siguiente trabajo de González-Ugalde et al. (2012), tiene como objetivo analizar la validez del instrumento *Course Experience Questionnaire (CEQ)*, empleado para conocer la percepción de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en la educación superior de Chile. Demostraron que puede emplearse para medir la calidad de la docencia en universidades latinoamericanas y es susceptible de ser utilizado en otros contextos educativos previa adaptación a los mismos.

Cuatro años después, Solaguren-Beascoa y Moreno-Delgado (2016) diseñan un *Cuestionario de evaluación de actitudes hacia las tutorías académicas*. Según los autores, la tutoría ha de cambiar su concepción tradicional de espacio destinado a resolver dudas surgidas a la hora de estudiar y convertirse en un instrumento de orientación y personalización del aprendizaje (Arbizu et al., 2005), asimismo consideran que, una mayor información, orientación, motivación y comunicación de los estudiantes con el profesorado mejoraría su rendimiento académico (Tejedor y García-Valcárcel, 2007) y su desarrollo personal (Bauselas, 2003), no obstante, con el paso de los años y, aunque las instituciones educativas insisten en mantener y reforzar las tutorías, los estudiantes parecen estar más interesados en las pantallas y redes sociales que en atender a la ayuda que el profesorado les brinda en esa acción, hecho comprobado en el contexto universitario y en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Continuando con el estudio y selección de posibles instrumentos para aplicar en esta tesis, se barajó también la posibilidad de aplicar el AYES y el IEPA, que evalúan variables disposicionales y contextuales en el ámbito educativo. Son Cuestionarios para medir la motivación. El *Cuestionario de Ayuda al Estudiante: AYES* (Cecchini et al., 2014) está compuesto por 12 ítems de tipo Likert con 5 alternativas de respuesta. Mide si el docente despierta el interés del alumnado, valora su esfuerzo y ayuda a aprender en el contexto dónde se realizan las prácticas. El *Cuestionario de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje: IEPA* (Cecchini et al., 2014) se compone también de 12 ítems de tipo Likert y 5 alternativas de respuesta. Mide el interés, el esfuerzo y el progreso en el aprendizaje.

Sin embargo, para medir la motivación, se opta por el *Cuestionario de Actitud general hacia el estudio (E-1)* de Morales-Vallejo (2011), profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). Publicado en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (2011). Última revisión 12 de abril de 2013.

Respecto a los enfoques de estudio y las formas de acceder al aprendizaje que tienen los estudiantes, Muñoz-San Roque (2012), coordina un manual sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, referido a la universidad y en él, aporta un capítulo junto a Martínez-Felipe, y otro con Prieto-Navarro y Torre-Puente en los que analizan los enfoques de estudio y aprendizaje. Asimismo, Blanco et al. (2009) presentan al congreso de investigación celebrado en la Universidad de Huelva una revisión del *Cuestionario (R-*

*SPQ-2F*) en distintos contextos culturales, considerando su importancia para obtener información sobre los estudiantes.

Es significativo que ya en el siglo XX, se empiezan a realizar estudios en este sentido, véase la escala de 32 ítems sobre enfoques en el aprendizaje (varias subescalas) en Richardson (1990). Algunos años antes, varios investigadores trabajaron sobre la Motivación de Logro (Mehrabian, 1968; Brown et al., 1975) y otros continuaron en esa línea a finales de ese siglo, como Manassero y Vázquez (1998, 2000).

Se puede citar también el *Cuestionario sobre aspectos que uno considera importantes en su trabajo profesional* y su adaptación reducida, *Work Values Inventory (QVA-R)*, de Donald E. Super (1968), que gira alrededor de que en toda actividad hay una serie de aspectos satisfactorios normales de desear en el propio trabajo, o como una consecuencia del mismo. Sin embargo, no todos estos aspectos tienen la misma importancia, ni la tienen para todos. El test de Super cuenta con 45 ítems y está disponible on line en varias universidades americanas (University of South Dakota; University of Richmond).

Manteniendo la revisión de instrumentos que pudieran aplicarse para dar luz a este estudio, se encuentran algunas *Escalas breves* (solo con tres ítems) relacionadas con la motivación (Seifert y O'Keefe, 2001); Waugh (2002) plantea el modelo de Rasch como herramienta para cuantificar condiciones humanas no observables; y Simons et al. (2004), presentan una medida sencilla de enfoques en el estudio (superficial o profundo).

En este recorrido se encuentra un cuestionario parecido, mucho más sencillo (cada valor está expresado por un solo ítem) y no orientado específicamente al trabajo (valores en la vida), es el *Cuestionario sobre metas en la vida* (Wilding y Andrews, 2006) que se ha decidido utilizar en el estudio que se presenta. El estilo de este cuestionario es semejante al de Donald E. Super (*Work Values Inventory*) en el que cada valor está representado por tres ítems.

Smith y Bath (2006) utilizaron datos obtenidos de la *Encuesta sobre Experiencia Estudiantil de la Universidad de Queensland (UQSES)* en 2001 para mejorar la calidad de la Universidad. Dicha encuesta se implementa cada dos años como un mecanismo importante en los procesos de garantía y mejora de la calidad de la Universidad y son los estudiantes los que realizan una especie de autoevaluación sobre sus aprendizajes que, según los autores serían difíciles de medir de otra forma.

Es interesante señalar el estudio de Dobson et al. (2009), porque, aunque se realiza también en el contexto universitario, gira alrededor de desarrollar competencias interprofesionales que es, a la postre, lo que se pretende enseñar con el Módulo de FOL en FP. El objetivo fue mejorar la calidad del aprendizaje, sin duda el que se persigue con este trabajo en base a lo que los estudiantes expresen sobre sus intereses.

Carbonero et al. (2015) realizan un trabajo sobre rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente con edades parecidas a los de esta investigación. Les aplicaron dos escalas: (a) *Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social del Alumnado de Educación Primaria (EARSA-P)* (Monsalvo, 2012); y (b) *Escala de Evaluación de Actitudes generales hacia el Estudio E-1* (Morales, 2006), formada por 15 ítems agrupados en cinco dimensiones (nivel alto de aspiraciones, gusto por el estudio, organización del estudio, esfuerzo por comprender y deseo de seguir aprendiendo), que se ha usado para este estudio en una versión posterior (2011).

Asimismo, Hernando-Ramos (2017) realiza un estudio sobre el rendimiento académico y su relación con actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en escolares de Lima. Aplica la *Escala de Actitud General hacia el Estudio (E-1)*, la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)* y la *Escala de Orientación hacia la vida-Revisada (LOT-R)*, respectivamente, a estudiantes de todos los grados de secundaria de enseñanza pública. Los resultados evidencian relaciones directas y estadísticamente significativas entre el rendimiento académico, la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo que fueron diferentes en función de sexo.

Recientemente, Salvador-Ferrer (2021), realiza un estudio ex post facto con el objetivo de analizar la relación entre la motivación de logro y la inteligencia emocional en las metas vitales de los estudiantes, para conocer si la inteligencia emocional es una variable mediadora entre la motivación de logro y las metas vitales. Aplican las escalas de *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* de Salovey et al. (1995), la *Escala de motivación de logro (ML)* de Morales (2006) y la *Escala de Metas en la vida* (Wilding y Andrews, 2006), ya citadas en este apartado. Los resultados indican que la motivación de logro influye positiva y significativamente sobre la inteligencia emocional y las metas vitales.

Asimismo, Cano-Martínez (2021), publica un trabajo en el que explicita las relaciones entre motivación como un elemento fundamental en el ámbito académico y la

elección profesional desde el enfoque psicológico (Deci & Ryan, 2011), esta última cuestión entra de lleno en lo que se pretende averiguar aquí. Centran la acción en la individualidad de cada persona, su libre elección, la realización y el desarrollo independiente de la personalidad, sin dejar de reconocer la importancia de los factores externos al individuo en la elección profesional.

Tras lo expuesto, los cuestionarios seleccionados y aplicados para recabar la información de esta tesis doctoral son los siguientes:

**1. Cuestionario sobre actitud general hacia el estudio (E-1). *Morales-Vallejo (2011)*.**

Factor 1. Nivel alto de aspiraciones: ítems

Factor 2. Gusto por el estudio

Factor 3. Organización del estudio

Factor 4. Esfuerzo por comprender

Factor 5. Deseo de seguir aprendiendo

Está compuesto por 15 ítems a los que se responde mediante una Escala tipo Likert de 5 respuestas. Busca valorar la motivación y las actitudes hacia el estudio y aprendizaje de los estudiantes según las situaciones. Desde que el español Morales-Vallejo (2011) lo diseñó, otros autores lo han ido adaptando y aplicando en distintos contextos y niveles educativos, como se podrá ver en el apartado de Metodología de este trabajo.

**2. Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje (R-SPQ-2F). *Biggs, Kember, y Leung (2001)*.**

Factor 1. Enfoque profundo

Factor 2. Enfoque superficial

Es una versión actualizada del primero que diseñó Bigg (1987a, b), presenta una serie de preguntas que tienen que ver con las actitudes hacia el estudio y la forma habitual de estudiar que tiene el alumnado. No hay una única manera correcta de estudiar, depende más bien de lo que se adapta al propio estilo del alumnado y al curso que está estudiando. Este instrumento está compuesto por dos escalas: “aprendizaje superficial” y “aprendizaje profundo” (factores 1 y 2). El trabajo fue continuado por Biggs y Tang (2007).

**3. Cuestionario sobre metas en la vida. *Wilding y Andrews (2006)*, adaptado al contexto español por Morales (2010) en Salvador-Ferrer (2021).**

Factor 1. Objetivo riqueza

Factor 2. Objetivo altruista

Factor 3. Objetivo relación

En esta Tesis se utilizó una versión española de este cuestionario (Morales, 2010). Evalúa las orientaciones o metas en la vida a través de 11 preguntas con formato de respuesta tipo Likert de 6 alternativas. Lo mismo que en el instrumento anterior, en el capítulo 2º de esta Tesis, se podrá incidir en su conocimiento y las adaptaciones que hasta ahora han realizado otros autores.

### **1.3. Definición de los Conceptos**

Establecida la revisión de la literatura y seleccionados los cuestionarios a aplicar, procede definir los conceptos que engloban los tres instrumentos que se utilizan para este estudio y que afectan a los estudiantes en general y al alumnado de FP en particular. Estos conceptos se describen agrupados en los apartados siguientes.

#### **1.3.1. Actitud General hacia el estudio**

Las actitudes constituyen desde siempre un importante objeto de estudio en diversas disciplinas. Su carácter multidimensional integra componentes cognitivos, afectivo-evaluativos y conductuales, aunque para la mayoría de los autores el componente afectivo-evaluativo se considera como el elemento más esencial o específico.

La motivación en general se podría definir como un sentimiento que impulsa a algunas personas a ajustar sus acciones hacia la consecución de un logro. Aunque existen diferentes tipos de motivación, las más significativas son intrínseca y extrínseca. La primera es el medio para encontrar la satisfacción personal, la segunda implica evitar el castigo externo o buscar recompensas.

#### ***Actitud y Motivación en la enseñanza***

La actitud y motivación responden al gusto y aspiraciones en los estudios y se completan con la organización y esfuerzo requerido para atender dichos estudios, ambos factores que componen el primer cuestionario aplicado en este estudio (Actitud general hacia el estudio. E-1).

La actitud hacia el estudio, está condicionada por la motivación. Un estudiante con interés por aprender, formarse y tener una preparación que le permita optar a un buen trabajo está motivado hacia ello y será capaz de organizar su trabajo y el esfuerzo que le requiere esa predisposición a estudiar y a aprender.

La actitud del alumnado la midieron Ortega et al. (2008) con un cuestionario diseñado al efecto cuyos índices de validez y fiabilidad resultaron adecuados.

El autoconcepto personal, muy relacionado con la actitud hacia el estudio, es una de las variables relacionadas con otras tan fundamentales como el bienestar psicológico (Rodríguez, 2008) o el rendimiento académico (Amezcúa y Fernández, 2000; Castejón y Pérez, 1998; Guay et al., 2003; Núñez et al., 1998). Existe un cuestionario de autoconcepto personal (APE) que fue diseñado para medir la percepción que tiene una persona de sí misma en cuatro dimensiones: autorrealización, autonomía, honestidad y emociones. Goñi y Fernández (2007) lo diseñaron inicialmente y Goñi (2009), lo modificó en una segunda versión compuesta por 22 ítems. Sucesivos análisis psicométricos (Goñi et al., 2011) inducen a proponer como definitiva la versión de 18 ítems agrupados en cuatro escalas para aplicar en el campo educativo que junto con otras variables afectivas como la motivación, la autoestima, el autoconcepto y los intereses, se han abordado como objetivos de aprendizaje y variables que influyen en el mismo.

Como señalan Gargallo et al. (2007), en un estudio con alumnado universitario, las variables que condicionan el rendimiento de los estudiantes son numerosas y difíciles de catalogar. Sin embargo, se comparte la idea de que, entre ellas, las actitudes son fundamentales para el aprendizaje y el rendimiento escolar, por eso son tan importantes. Vallejo (2011) indica que cuando las actitudes tienen una orientación negativa, conducen al fracaso académico y a la deserción de los estudiantes. Larsen-Freeman y Long (1994), ya apuntaron esa apreciación, señalando que la mala disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje puede hacer que éstos abandonen por completo los estudios. Lo mismo que corrobora Minera (2009). Por su parte, Hernández et al. (2012) señalan que la predisposición por aprender es tan importante que permite al estudiante abordar de forma crítica su propio proceso de aprendizaje. También Montero et al. (2015) en su estudio de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las matemáticas, indican que es necesario prestarles atención, principalmente porque tienen una importante influencia sobre el rendimiento académico inmediato.

La importancia de conocer la orientación e intensidad de las actitudes se debe a que, como proponían McLeod (1992) y Montero et al. (2015), son respuestas muy estables basadas en sentimientos intensos que se forman por el aprendizaje de respuestas emocionales que a lo largo del tiempo se convierten en estables y resistentes a los cambios.

Gutiérrez-Marfileño (2015) afirma que los trabajos sobre actitudes hacia el estudio no son muy numerosos sobre todo en el nivel de educación media superior, tal vez porque se acepta que quienes continúan sus estudios presentan actitudes favorables al respecto, lo cual, no es así según demuestra el estudio realizado por la autora.

Para Corman-Quispe (2024), la actitud y la motivación son comportamientos claves para los logros educacionales y el bienestar general de los estudiantes, pero muchas veces estos desafíos conductuales pueden terminar afectándoles en su falta de interés por ciertas materias derivando en una falta de motivación, dado que otros factores como métodos de enseñanza, plan de estudio, presión grupal o baja autoestima conllevan al estudiante a dudar de sus capacidades y no sentirse motivado por el éxito académico. En este sentido, los estudiantes muchas veces tienen percepciones positivas o negativas de las aulas invertidas en términos de autonomía, habilidades lingüísticas, actitudes tecnológicas y motivación (Kirmizi y Komec, 2020).

Diferentes autores han realizado estudios sobre las actitudes y motivación hacia el estudio de los escolares, destacando Darcourt (2019) quien afirma que, en escolares peruanos, algunos aspectos actitudinales y motivacionales juegan un papel importante en la intención de estudiar carreras científicas y tecnológicas. Astalini et al. (2019) cuyo trabajo tuvo como finalidad determinar la asociación entre la motivación y las actitudes en escolares de secundaria. Bozdağ (2019) que pretendía fundamentar una asociación entre la motivación y actitudes hacia las ciencias en profesorado de educación secundaria. Maison et al. (2019) quienes buscaban establecer una conexión entre las actitudes, estilos de aprendizaje y motivaciones del profesorado de educación secundaria. Anokye (2022) que sostuvo fundar una conexión dentro de las actitudes y motivación hacia el aprendizaje en discentes de secundaria. Benítez (2022) cuya finalidad fue disponer la relación entre la motivación y las actitudes académicas en discentes de educación secundaria. En la misma línea se sitúan los trabajos de Tesis de Licenciatura y Maestría de autores peruanos (Carrillo, 2018; Diaz, 2018; Aguilar, 2023; Carbajal, 2023; Fatama y Ampuero, 2023), citados por Corman-Quispe (2024).

En el aspecto educativo, Briñol et al. (2017), describen un conjunto de argumentos relacionados con la actitud, considerando que las actitudes influyen en el aprendizaje de nuevos conocimientos y se asocian con la información y su búsqueda en el aula, que relacionan el comportamiento de los individuos en sus estudios, permitiendo realizar predicciones sobre su conducta.

Boza-Carreño y Toscano-Cruz (2012) aplicaron un cuestionario a estudiantes universitarios para averiguar cuáles son los rasgos que diferencian a los alumnos más motivados frente a los menos. Entre los resultados destacan como rasgos diferenciadores las metas cognitivas, sociales y de tarea, una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito, una atribución de éste a sí mismo, y unos motivos para estudiar relacionados con el trabajo futuro.

En ese sentido, la teoría de la autodeterminación defiende que para lograr una motivación más positiva es necesario satisfacer las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Aquí se observa que la motivación enlaza con los aspectos sociales. Para medirlo Gagné (2003) adaptó una escala de medida de la satisfacción de las necesidades en el trabajo (Kasser et al., 1992), que da lugar a la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General (BNSG-S).

No se pueden olvidar los posibles efectos que la pandemia por COVID19 causaron en la población estudiantil y juvenil durante, aproximadamente, tres años. A nivel internacional, uno de los problemas que se evidenciaron como efecto de la pandemia en el desarrollo educativo fue la adaptación de los estudiantes a las clases remotas, lo que trajo consigo dificultades en su desempeño académico por falta de motivación, es decir los cambios bruscos del entorno afectaron la motivación y en consecuencia su rendimiento académico (Larrahondo-Jaimes et al., 2021). Asimismo, la percepción de los estudiantes de no sentirse seguros con un ambiente adecuado para sus clases, la falta de tiempo disponible para realizar sus actividades académicas, al igual que la actitud y la expresión de emociones negativas como la apatía o la resistencia al cambio tuvieron una influencia importante en los procesos de aprendizaje (Alvaez-Cano et al., 2021).

En ese sentido, los estados mentales positivos de los estudiantes de secundaria coinciden con motivos positivos en los entornos educativos, mientras que los estados mentales negativos están influenciados por motivos negativos en los entornos educativos y en la orientación profesional de los profesores (Shtykh, 2021). Las actitudes

motivacionales están asociadas con los resultados del aprendizaje y guían las decisiones educativas y de exámenes posteriores de los estudiantes (Ouakrim-Soivio, 2020).

También hay que citar a Deci y Ryan (1985) y Ryan y Deci (2000), que en 1985 se refieren a la motivación intrínseca, como el potencial positivo del ser humano a desarrollar sus propias habilidades y a aprender por propia satisfacción, y en 2000 a la motivación extrínseca, definida como la acción que surge ante la posibilidad de conseguir una recompensa y está condicionada por medios externos. Se refieren, además, ambos autores (Ryan y Deci, 2000) a la desmotivación, como la ausencia de intención para actuar, a veces generada por creencias irracionales que hacen pensar a la persona que no es capaz de tener éxito en lo que realiza. Aquí, sería necesaria la implicación de padres y/o educadores para que realcen las actividades de los jóvenes sin considerar los resultados esperados.

Se finaliza la definición de los conceptos Actitud y Motivación en relación a los estudiantes de FP, evidenciando que ninguno de los estudios analizados investiga sobre las opiniones de este alumnado. Si se acercan a los estudiantes de secundaria en general y otros a las características vocacionales y de motivación de los estudiantes universitarios que, en cierta medida podrían considerarse cercanos al alumnado de FP.

### **1.3.2. Enfoques de aprendizaje**

El Diccionario de la RAE de la Lengua (2024), define aprendizaje como la acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Es una definición que lo acerca al nivel formativo que se está estudiando puesto que se relaciona, entre otros, con la forma de “aprender un oficio” que es, a la postre, lo que se pretende en la FP.

El aprendizaje se completa con la enseñanza. El concepto enseñanza-aprendizaje indica, desde cualquier perspectiva, que se está hablando del acto de enseñar por parte del profesorado y del de aprender por el del alumnado. Pero el aprendizaje no es un hecho simple, para analizarlo en profundidad hay que conocer los enfoques que el estudiante utiliza en su desarrollo.

Pero además de los sujetos que intervienen en el acto educativo, hay que considerar el contexto. Entwistle (1983, 1988, 1991, 1993, 1998) plantea que el enfoque de aprendizaje es una manera de abordar un contenido que responde a una intención

particular del sujeto. Esto supone una relación entre dicho sujeto y el contexto en el que se desenvuelve.

Por su parte enfocar algo significa dirigir la atención o el interés hacia un determinado asunto o problema (Diccionario de la RAE, 2024). En el caso del aprendizaje, cada estudiante lo enfoca según sus características, personales, motivación, interés, apoyo del profesorado o contexto, de manera que, inicialmente, se podría hablar de dos tipos de enfoques en el aprendizaje: el profundo y el superficial. El primero, como búsqueda de significado, interés, crítica a los planteamientos establecidos, organización de ideas, o posibles respuestas lógicas, y el segundo, en el que la memoria tendría gran influencia y se contemplaría también la incapacidad para relacionar conceptos o aprendizajes anteriores (transferencia), no reflexionar sobre lo estudiado o la preocupación por cumplir lo requerido sin interés por aprender (Salas, 1998). Además, se podría añadir el enfoque estratégico, en el que la intención del estudiante es conseguir el mayor éxito posible (sacar muy buenas notas), lo que le lleva a utilizar diferentes estrategias para acometer las exigencias que percibe como importantes. Por ejemplo, asegurarse materiales adecuados y condiciones de estudio.

Para definir los enfoques de aprendizaje como concepto que integra el segundo cuestionario aplicado en este estudio, se considerarán los dos factores que contiene denominados profundo y superficial, que se acaban de exponer, al objeto de entender las actitudes hacia el estudio, ya comentadas en el apartado anterior (1.3.1.) y la forma habitual de estudiar que tiene el alumnado.

Los enfoques profundo y superficial se refieren a las estrategias del estudiante para aprender, más o menos condicionados por su motivación, si estudia de forma superficial, solo para aprobar (enfoque superficial), o lo hace de manera profunda, buscando una mejor formación académica, profesional y personal (enfoque profundo).

Todo lo expuesto es una forma de estrategia que, en general, es el modo en que se programa alguna actuación, hay estrategias bélicas, deportivas, políticas..., en el contexto educativo se trata de diseñar y ejecutar planes de acción acordes con las metas previstas y las condiciones del contexto, poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender, es decir, el modo de aprender eficazmente.

Así la tratan de definir y medir diferentes autores como García y Pintrich (1993), que elaboraron y validaron un cuestionario de evaluación para medir las estrategias en

estudiantes universitarios, que resultó más sólido y completo que los anteriormente disponibles.

La importancia de las estrategias de aprendizaje, apoyada por diferentes autores (Abascal, 2003; Ayala et al., 2004; González-Cabanach et al., 2002; González-Pumariega et al., 2002), radica en que integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo muy importantes (“querer”, tener disposición y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, que implica la autorregulación del alumnado) y cognitivos (“poder”, que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información).

Gargallo et al. (2009), preocupados por las estrategias de aprendizaje, indican que pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo en un contexto social determinado, en este caso en el contexto educativo. Plantean una clasificación integradora y coherente con el concepto de estrategias de aprendizaje propuesto que abarca las tres dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (querer, poder y decidir) (Beltrán, 2003; Beltrán et al., 2006; Weinstein et al., 2002).

### **1.3.3. Metas en la vida**

Una Meta es algo que se pretende conseguir a largo plazo o a gran escala, se puede decir que es más general, mientras que un objetivo es aquello que se puede obtener en un tiempo más corto y de forma más específica.

En el argot deportivo llegar a la Meta, es ganar la carrera. En el devenir de la vida, llegar a la Meta es conseguir un objetivo propuesto previamente. En el contexto educativo llegar a la Meta puede ser finalizar unos estudios u obtener alguna propuesta inicial que se haya previsto el estudiante, el profesorado o el sistema educativo.

Para conseguir una meta, lo más indicado es trazar un Plan de Acción y tratar de ir cumpliendo los objetivos intermedios suficientes para llegar al final. En el contexto educativo, se llama Programación y cumplirla supone ir completando los objetivos menores tales como superar las evaluaciones trimestrales.

Centrando el tema de las Metas de vida que se quieren averiguar aplicando ese cuestionario a los sujetos que han intervenido en este trabajo, procede definir los objetivos

Altruista y Social (Alt.Soc), también denominados Altruista y de Relación, y Alcanzar Riqueza (Alc.Riq)

### ***Objetivo Social o de Relación***

Es importante destacar el objetivo social que pretenden los estudiantes para alcanzar las metas en la vida que se quieren averiguar. Actualmente y en este sentido Martínez-Martínez et al. (2022) se refieren a los perfiles en redes sociales, imprescindibles para la comunicación de la mayoría. En dicho estudio, Hernández et al. (2017) señalan que las probabilidades de que el autoconcepto esté relacionado con el uso de nuevas tecnologías son bastante altas. Asimismo, en un estudio de Montes et al. (2019) se encontró que el uso de las redes sociales influye en el autoconcepto, señalando que cualquier forma de socialización, como estas plataformas, forman parte de ese entorno en el que los adolescentes fortalecen su autoconcepto. También se han iniciado aproximaciones al autoconcepto-online y proyección idealizada del autoconcepto, que pueden resultar de especial interés con el uso de las redes sociales (Ortega-Barón et al., 2021).

### ***Objetivo Altruista***

Tener una meta altruista supone tratar de conseguir el bien de los demás de forma desinteresada, a veces, incluso en contra del interés propio. Esto marca una gran diferencia con el objetivo social, puesto este se plantea desde una perspectiva tan innovadora como supone relacionarse mediante las redes sociales y el altruista es algo conocido tradicionalmente como ayudar a los demás.

El objetivo altruista en relación a los estudiantes de FP, supone obtener una buena preparación que le permita obtener un puesto de trabajo mediante el que pueda ayudar a los demás.

### ***Objetivo Alcanzar Riqueza***

En este caso se pretende conseguir una carrera profesional que le permita una buena vida personal y social, además de hacer una contribución a la sociedad y tener seguridad económica y reconocimiento por logros.

### ***Rendimiento Académico***

Tras los objetivos planteados como factores para conseguir las Metas de Vida, hay que hacer alusión al rendimiento académico que es, a la postre, el objetivo que pretende

conseguir el alumnado cuando realiza unos estudios encaminados a su formación personal y profesional.

Al respecto, Formento-Torres et al. (2023) realizan una revisión sistemática meta-analítica y concluyen que la motivación es un óptimo predictor del éxito académico, por tanto, estar motivados hacia lo que hacen y plantearse metas que cumplir, ayudará a conseguir un adecuado rendimiento académico. En lo que insiste también Chiecher (2017) cuando dice que las metas afectan fuertemente la manera en que los alumnos afrontan el aprendizaje, los perfiles de motivación que activan, el tipo de estrategias que emplean y, en consecuencia, el rendimiento logrado en el curso.

## 1.4. Normativa Legal

Para completar toda la información conceptual aportada, se incluye un último apartado con la normativa legal pues, aunque en estos tiempos todo se puede encontrar *on line*, se estima conveniente hacer referencia a las leyes y normas más significativas para el desarrollo de la FP a lo largo de los años que, por orden cronológico son:

**Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, de 16 de julio de 1949** que establece las características de los centros donde se impartirá el Bachillerato Laboral no serán los Institutos de Enseñanza Media (actuales Institutos de Enseñanza Secundaria) en los que se estudiaba el Bachillerato Universitario sino unas nuevas instalaciones denominadas Institutos de Enseñanza Media y Profesional destinados a alumnado de tres tipos:

1. Quienes desean únicamente instruirse en la práctica de las enseñanzas profesionales modernas.

2. Los que aspiran a ingresar en otros estudios especiales técnicos, para los que se requieren tan sólo los primeros años del Bachillerato.

3. Los mejor dotados intelectualmente, quienes, alejados de las grandes poblaciones, podrán cursar los primeros años del Bachillerato en el lugar de su residencia, con ánimo de completar más tarde su formación y alcanzar el grado de Bachiller universitario a través de un sistema progresivo de selección que garantice su acierto

vocacional y les encauce hacia la Universidad o los estudios técnicos superiores (Preámbulo de la ley). Estos últimos estudios, son los más parecidos a la actual FP.

Los Institutos de Enseñanza Media y Profesional (más conocidos como Institutos Laborales), siguiendo las normas de la época, fueron masculinos o femeninos. Sus especialidades eran: agrícola, ganadero, industrial, minero, marítimo y de profesiones femeninas (Base III). La duración de estos estudios fue, al principio, de 5 años distribuidos, según la Base VIII de la Ley, en un primer año de carácter formativo general y cuatro de especialización profesional que abarcaban:

a) Las disciplinas básicas propias de la Enseñanza Media con predominio creciente de las Ciencias de la Naturaleza y de las Lenguas Vivas. Con respecto a las lenguas vivas, en aquellos años en los que nadie preveía la importancia laboral y empresarial que adquiriría el inglés, en el Bachillerato Laboral Administrativo se cursaba Inglés y Francés, en detrimento de las lenguas clásicas como el Latín o el Griego.

b) Cursos teórico-prácticos de cuatro años de depuración de las enseñanzas técnicas y elementales propias de cada una de las modalidades reseñadas en la Base III que comenzarán en el segundo curso.

c) La formación del espíritu nacional (asignatura propia del régimen político de la época), la educación física, y en los Centros femeninos las enseñanzas del hogar. Este apartado coincidía plenamente con lo que las chicas estudiaban en el Bachillerato Universitario o Elemental.

Para acceder a estos estudios había cumplir 10 años el año que se finalizaba el primer curso y aprobar un examen de ingreso semejante al que se realizaba para ingresar al Bachillerato Elemental Universitario. Los estudiantes con 12 años que hubieran terminado la enseñanza primaria (de 6 a 12 años) no tenían que realizar dicho examen. A la finalización del 5º curso debían superar una reválida o examen de conjunto, recibiendo el título de Bachiller de Enseñanza Media y Profesional, con el que podían acceder a los dos últimos años del Bachillerato universitario (bachillerato superior), tras superar un examen de admisión.

**Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953** que establecía un Bachillerato Elemental, de cuatro cursos que se completaba con otro Superior, de dos. Esta nueva estructura planteó la necesidad de establecer las equivalencias con el Bachillerato Profesional de la ley de 1949 y que la nueva ley ya

llamaba Bachillerato Laboral. A esto se refería el artículo 110 de la Ley, que abría la posibilidad de que quienes habían aprobado los cinco cursos del Bachillerato Laboral pudieran obtener el título de Bachiller Elemental, tras superar un examen de grado como el resto de estudiantes, y acceder así al Bachillerato Superior, como se ha dicho en el apartado anterior. El mencionado artículo decía:

“La aprobación de los cinco cursos del Bachillerato Laboral y de las asignaturas del Bachillerato Elemental [de cuatro cursos] que no puedan ser reglamentariamente conmutadas, permitirá obtener el título de Bachiller Elemental, sin más que realizar los exámenes de Grado ante los Tribunales designados para los alumnos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Los Bachilleres de Grado elemental podrán obtener el título de Bachilleres Laborales, aprobando las enseñanzas y prácticas técnicas de la modalidad que elijan”.

Las conmutaciones entre el Bachillerato Laboral y el nivel elemental del Bachillerato Preuniversitario fueron reguladas por una Orden Ministerial de 1 de junio de 1954. En dicha Orden aparecía un cuadro con las materias que se convalidaban. A continuación, se establecía que:

“las pruebas de grado de Bachiller Elemental para los Bachilleres Laborales se realizarán fundamentalmente sobre aquellas asignaturas que, como la Literatura y el Latín, han sido cursadas con menor extensión por aquellos alumnos. Los Bachilleres Elementales se incorporarán al quinto curso de Bachillerato Laboral, de conformidad con lo establecido en el anterior cuadro para los alumnos que tengan aprobado el cuarto curso de Bachillerato Preuniversitario”. Ministerio de Educación Nacional (1954).

**Decreto de 6 de julio de 1956** para la coordinación de ambos bachilleratos. Significó un paso importante para dicha coordinación. En su preámbulo se reconocía la necesidad de,

“iniciar una coordinación de los estudios de grado medio establecidos por las diversas disposiciones vigentes, extendiendo de esta forma los beneficios de dichos estudios a grandes zonas sociales que hoy no los reciben. Para el logro de tal finalidad se estima aconsejable dictar las normas oportunas para la transformación de Bachilleres elementales en laborales... y también crear, por analogía con los estudios de Enseñanza media, ... el Bachillerato Laboral Superior, que sustituirá al

ciclo de perfeccionamiento para Bachilleres laborales”. Ministerio de Educación Nacional (1956).

De esa forma, en el artículo 1º se autorizaba “al Ministerio de Educación Nacional para establecer un curso de adaptación que tenga por objeto transformar Bachilleres elementales en Bachilleres laborales” y en el artículo 2º “el sistema de convalidación de los estudios ambos bachilleratos y las distintas enseñanzas que se cursan en los Centros de FP e Industrial”. En el artículo 3º se establece “el Bachillerato Laboral Superior, para que los Bachilleres laborales puedan ampliar su formación dentro de la misma línea profesional que han elegido”. Su duración sería de dos cursos, la misma que el otro Bachillerato Superior.

**Orden de 1 de octubre de 1956**, por la que se crean estudios nocturnos para obtener el grado de Bachillerato Elemental dirigidos a los trabajadores, que por su ocupación no pueden asistir durante la jornada laboral al Instituto.

**Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1963**, que modifica la de 1953, aunque hasta la **Ley 16/1967**, no unificará el primer ciclo de la Enseñanza Media para todo el alumnado en España, desapareciendo el Bachillerato Elemental Técnico y quedando reducido el Bachillerato Elemental a cuatro cursos a los que seguirán dos años más que integrarán el Bachillerato Superior, compuesto por tres modalidades: letras, ciencias y técnico. El plan de estudios, con las materias de cada curso, se recoge en el **Decreto 1106/1967**, en el que se establece un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. La ley de 1963 regula las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos que era donde, junto a los Institutos Politécnicos, se estudiaba la FP.

En el artículo segundo de la Ley 16/1967 se establecía que el alumnado que esté en posesión del título de Bachiller Elemental podrá acceder al Bachillerato Superior General, en cualquiera de sus opciones o al Bachillerato Superior Técnico, en el que completarán su formación con una iniciación técnica de carácter administrativo, industrial, agrícola, marítimo o en otras modalidades análogas que se establezcan de acuerdo con la vigente ley. Por tanto, una vez aprobada la reválida del Bachillerato elemental que otorgaba el título de Bachiller elemental, se lograba el acceso a la segunda etapa de la enseñanza media en su versión laboral o técnica.

**Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970**, con la que desaparece de forma progresiva el Bachillerato Técnico Superior que

será reemplazado por el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). El Bachillerato Laboral también desaparece y los estudiantes que se inclinen por una FP, cursarán, desde ese momento las enseñanzas de FP.

La **Constitución Española de 1978**, consagra en su artículo 35 el derecho al trabajo. A partir de ahí se producen avances en ese sentido, de forma que la **Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores**, se ocupa en su artículo 11, de los contratos en prácticas y para la formación. Señala que “los mayores de 16 años podrán ser contratados, a efectos de formación laboral, hasta el cumplimiento los 18 años, con reducción de jornada, de la correspondiente retribución y de la cotización a la Seguridad Social” (Art. 11.5). El desarrollo reglamentario de este precepto se produce mediante la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)** y el **Real Decreto 1361/1981, de 3 de julio**, sobre contratos de prácticas y para la formación de jóvenes trabajadores. Plantea como finalidad de estas modalidades contractuales la lucha contra el desempleo juvenil. Para ello, se busca la capacitación práctica de los jóvenes trabajadores en la empresa y su formación tecnológica en centros propios o estatales. A partir de estas premisas, el contrato para la formación laboral quedaba definido como:

“el suscrito entre un joven y un empresario que se obliga a proporcionar al primero una capacitación práctica y tecnológica, metódica y completa, a la vez que utiliza el trabajo del que aprende mediante el pago de una retribución” (Art. 5.1.).

A finales del siglo XX, se realizan otros ajustes orientados a dar a conocer el marco de FP, tales como la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo** que garantiza un periodo formativo común de diez años y abarca la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, impulsando la FP. Posteriormente, según Matia-Portilla (2016), se destaca el acercamiento entre el sistema educativo español y los modelos europeos sobre todo en materia de FP (Richard y Blanco, 1987; Ibáñez-Aramayo, 1992; Cano et al., 1993; y Jiménez, 1996).

Asimismo, las aportaciones más recientes sobre FP se centran en el análisis del modelo actual, adoptado en España con la **Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la FP**, a partir de la que las reflexiones sobre su redefinición, características, posibilidades, logros y desafíos están representadas por Nickolaus et al. (2007); Homs (2008); Fernández García-Cuerva, (2012); o Marhuenda (2012); Màtia-Portilla (2016). Esta Ley tiene por objeto la ordenación de un sistema integral de FP,

cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas e impulsa un sistema formativo unificado, que se organiza en tres ámbitos:

- La FP del sistema educativo, regulada por la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** y por la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la mejora de la Calidad Educativa. Desarrollada por los **RRDD 1147/2011, de 29 de julio** y **127/2014, de 28 de febrero**.
- La FP para el empleo, regulada por la **Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo**, desarrollada por el RD 395/2007, de 23 de marzo (**modificada por el RD Legislativo 3/2015, de 23 de octubre**, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo y por la **Ley 30/2015, de 9 de septiembre**, por la que se regula el Sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral.
- El procedimiento de validación y reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, en el marco de la educación permanente. Regulado por **RD 1224/2009, de 17 de julio**.

A estos tres subsistemas deben añadirse otras modalidades, relacionadas con la formación en alternancia con el empleo, a través del contrato de aprendizaje, y con la FP Dual, regulada mediante **RD 1529/2012, de 8 de noviembre**.

Como consecuencia de la Ley Orgánica 5/2002, surge el **Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales** regulado por el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, modificado por el RD 1416/2005, de 25 de noviembre, que se configura como un recurso de especial relevancia orientado al cumplimiento de identificar, definir y ordenar las cualificaciones profesionales y establecer las especificaciones de la formación asociada a cada unidad de competencia, así como el referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

La ordenación de las Cualificaciones Profesionales en el Catálogo Nacional se realiza de acuerdo a dos criterios de organización:

- La agrupación de las cualificaciones por Familias Profesionales.
- Los niveles de cualificación correspondientes a cada perfil profesional.

El Catálogo Nacional cuenta con 881 cualificaciones ordenadas en 26 familias profesionales.

La cualificación profesional se basa en dos ejes:

- Se construye en torno a la definición de competencias.
- Define, de modo preferente, un sistema asociado de formación modular.

El modelo basado en la definición de competencias permite plantear los procesos de cualificación a partir de un análisis previo del Perfil Profesional, integrado por los siguientes elementos:

- Competencia general.
- Capacidades profesionales.
- Unidades de competencia.
- Realizaciones profesionales.
- Criterios de realización.
- Dominio profesional.

En todas estas leyes y otras más específicas del mundo laboral, el contrato de aprendizaje y para la formación representa una figura que continúa teniendo plena vigencia actualmente y constituye uno de los elementos que configuran el sistema vigente de FP y para el empleo (Matia-Portilla, 2016).

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** sienta las bases reguladoras del sistema educativo español, inspirada en tres principios fundamentales:

1. La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

2. La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.

3. Un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados en aquel momento por la Unión Europea, orientados principalmente a mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación.

**Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible**, que define, entre sus instrumentos, un sistema de FP centrado en varios objetivos (Art. 72), destacando para los intereses de este estudio:

c) Regular y facilitar la movilidad entre la FP y el resto de las enseñanzas del sistema educativo.

d) Reforzar la cooperación de las administraciones educativas y laborales con los interlocutores sociales en el diseño y ejecución de las acciones formativas.

e) Fomentar e impulsar el papel de la FP en los campos de la innovación y la iniciativa emprendedora.

**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)**. Demasiadas leyes Generales de Educación que no han mejorado nada la calidad de la misma, situándose España en los últimos puestos de todos los rankings educativos europeos.

**Ley Orgánica 3/2022 de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la FP**, que tiene por objeto la constitución y ordenación de un sistema único e integrado de FP.

Tras esta revisión de la normativa legal en la que se apoyan los estudios no universitarios en España, se observa que aquellas leyes que recogen la FP en muchas ocasiones no son de educación sino de trabajo, lo cual indica las iniciativas de la administración pública, a lo largo del tiempo, por conseguir una buena formación académica y profesional, así como una adecuada inserción laboral, algo que, aunque parece que va mejorando, no termina de afianzarse en la sociedad actual.

Tabla 1.4.1. Normativa legal que atañe a la FP establecida por orden cronológico

Fecha	Norma
16 de julio de 1949	Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional
26 de febrero de 1953	Ley de Ordenación de la Enseñanza Media
6 de julio de 1956	Decreto para la coordinación de los Bachilleratos Laboral y Universitario
1 de octubre de 1956	Orden de creación de estudios nocturnos para obtener el grado de Bachillerato Elemental dirigidos a los trabajadores
1963	Ley de Ordenación de la Enseñanza Media
1967	Ley que unifica el primer ciclo de la Enseñanza Media para todo el alumnado en España
1967	Decreto que establece un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental
1970	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
1978	Constitución Española
10 de marzo de 1980	Ley 8/1980, del Estatuto de los Trabajadores
3 de julio de 1981	Real Decreto 1361/1981 sobre contratos de prácticas para la formación de jóvenes trabajadores
3 de julio de 1985	Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
3 de octubre de 1990	Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
19 de junio de 2002	Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la FP
5 de septiembre de 2003	RD 1128/2003, que regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que surge por la Ley 5/2002
25 de noviembre de 2005	RD 1416/2005 que modifica el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
16 de diciembre de 2003	Ley 56/2003, de Empleo
23 de marzo de 2007	RD 395/2007 que desarrolla la ley de empleo anterior
3 de mayo de 2006	Ley Orgánica 2/2006, de Educación
4 de marzo de 2011	Ley 2/2011, de Economía Sostenible, que define un sistema de FP centrado en varios objetivos
8 de noviembre de 2012	RD 1529/2012, que regula la FP Dual
9 de diciembre de 2013	Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la Calidad Educativa
9 de septiembre de 2015	Ley 30/2015, por la que se regula el Sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral
29 de diciembre de 2020	Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)
31 de marzo de 2022	Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la FP

Para finalizar este apartado de fundamentación teórica y establecer el estado de la cuestión, hay que resaltar que se ha comprobado lo siguiente:

1. Existen escasos estudios sobre la FP, el Módulo de FOL y especialmente lo que piensa su alumnado sobre ambos.
2. Entre los distintos instrumentos de medida, para conocer la motivación, actitudes, estrategias de estudio y metas en la vida de los estudiantes, se han elegido los tres ya citados y que se detallarán ampliamente en la metodología de investigación.
3. La normativa legal ha recogido la FP desde sus comienzos como Bachillerato Laboral y en las antiguas Universidades Laborales hasta la actualidad en que se sigue legislando especialmente sobre la FP Dual.

# Capítulo 2º

## DISEÑO METODOLÓGICO

### Introducción

La investigación es un proceso de indagación que persigue la elaboración de explicaciones sistemáticas, objetivas y rigurosas de los fenómenos, recurriendo al método científico. Según Kirk (1995), no todos los fenómenos pueden abordarse desde un punto de vista especializado, puesto que los objetos de investigación científica deben ser comprobables por la observación o producidos por medio de un experimento y, sólo podrán ser objeto de la pesquisa competente, las manifestaciones que puedan volver a observarse o repetirse. Hay, por tanto, cuestiones que no son susceptibles de ser investigadas científicamente, como, por ejemplo, la existencia de vida en otras galaxias (Núñez-Peña, 2011).

Los paradigmas metodológicos o tradiciones de la investigación científica, tan cercanos a la Educación como es la Psicología, según Cronbach (1957) son dos: el método experimental y el método correlacional. También Arnau (1995) indica que en la ciencia psicológica están presentes dos paradigmas: el experimental y el asociativo, cada uno de los cuales se caracteriza por: (1) la formulación de una clase específica de hipótesis, (2) el grado de intervención del investigador en la situación estudiada, (3) los procedimientos de recogida de datos.

En el trabajo que se presenta se usa una metodología cuantitativa para realizar una investigación empírico-descriptiva de carácter transversal, es decir, los datos se toman en un único momento mediante un diseño de encuestas, que se incluyen en el paradigma asociativo (Arnau, 1995). Es una metodología mediante la que el investigador recaba sus datos sin inducir cambios o introducir tratamientos, que se interesa por el estudio de procesos que no pueden abordarse mediante la observación directa, empleando cuestionarios, a través de los cuales se obtiene información sobre opiniones, actitudes o determinados constructos psicológicos.

## 2.1. Objetivos

### Objetivo General

Conocer la importancia social y profesional actual de la FP, las características de quienes cursan esos estudios y su interés y motivación hacia ellos, especialmente hacia el módulo de FOL, con la intención de utilizar los resultados obtenidos para mejorar la proyección profesional futura del alumnado.

### Objetivos específicos

1. Recopilar la evolución de la FP desde sus orígenes a la actualidad, incidiendo en el módulo de FOL.
2. Conocer la actitud y motivación hacia el estudio de los sujetos que estudian FP.
3. Advertir cómo los estudiantes de FP enfocan su aprendizaje.
4. Evaluar las metas en la vida de quienes estudian FP.
5. Estimar el papel que ocupa el Módulo de FOL en la FP para el alumnado.
6. Adaptar y revalidar los cuestionarios aplicados para evaluar la actitud hacia el estudio, los enfoques de aprendizaje y las metas en la vida de los estudiantes y poder utilizarlos con garantía de éxito en estudiantes de FP.

## 2.2. Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos para la recogida de datos responden a las preguntas cómo y con qué técnicas se obtendrán dichos datos y como se va a proceder a su análisis (Corman-Quispe, 2024).

Tras el estudio de diferentes cuestionarios para seleccionar los más indicados en esta investigación, se decidió aplicar los siguientes que, hasta ahora, ninguno se ha empleado con estudiantes de FP:

### 1. Cuestionario de actitud general hacia el estudio (E-1)

**Autor: Pedro Morales-Vallejo (2006). España.**

Ha sido profesor de la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid, especializado en métodos de investigación y en la construcción de instrumentos de medición en psicología.

**Objetivo del cuestionario:**

Valorar las actitudes durante situaciones de estudio y aprendizaje de los estudiantes.

**Adaptaciones:**

Las adaptaciones de este cuestionario encontradas se han realizado en Perú en trabajos de psicología aplicados a la educación, destacando la de Mucha-Curo (2019), buscando la relación entre motivación para el logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de quinto año de secundaria de la institución pública. Al año siguiente, Ríos-Bravo (2020) lo adapta buscando el desempeño docente y actitud ante el aprendizaje de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de un distrito determinado. En 2022 Gonzales-Estrada lo ajusta para aplicarlo a estudiantes de secundaria buscando conocer su actitud hacia el estudio y rendimiento académico del área de desarrollo personal, ciudadanía y, por último, Corman-Quispe (2024) lo adapta para conocer de forma más específica la actitud y motivación en estudiantes de educación secundaria de una institución pública.

**Características del cuestionario:**

Compuesto por 15 ítems a los que se responde mediante una Escala tipo Likert de cinco respuestas (1-5). Las posibles respuestas para las afirmaciones positivas son: Siempre (1); Bastantes Veces (2); Algunas Veces (3); Pocas Veces (4); Nunca (5), por ejemplo: *Para mí es muy importante sacar calificaciones altas* (ítems 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14 y 15), y para las afirmaciones negativas, se tabularán como: Siempre (5); Bastantes Veces (4); Algunas Veces (3); Pocas Veces (2); Nunca (1), por ejemplo: *Para mí, estudiar es duro y aburrido* (ítems 2, 4, 7, 9, 11 y 13).

**Ítems:**

1. Para mí es muy importante sacar calificaciones altas
2. Para mí, estudiar es duro y aburrido
3. Me resulta fácil organizarme el tiempo para estudiar
4. En lo que estudio hay muchas cosas que no entiendo
5. Estudio sobre todo porque me gusta estudiar y saber cosas
6. Procuero sacar mejores calificaciones que los demás
7. Me cuesta mucho ponerme a estudiar en serio
8. Preparo los exámenes con tiempo suficiente
9. Lo que no entiendo, lo dejo; me basta con saber lo más fácil de entender

10. Cuando estudio me encanta comprender cosas nuevas y ver que sé algo más
11. A mí me basta con no quedar suspendido
12. En general me gusta estudiar
13. Las cosas que no me gusta estudiar suelo dejarlas para el final
14. Me esfuerzo por comprender las cosas difíciles
15. Me gustaría saber más sobre muchas de las cosas que estudiamos en clase

**Factores:**

1. Nivel alto de aspiraciones: ítems 1, 6 y 11
2. Gusto por el estudio: ítems 2, 7 y 12
3. Organización del estudio: ítems 3, 8 y 13
4. Esfuerzo por comprender: ítems 4, 9 y 14
5. Deseo de seguir aprendiendo: ítems 5, 10 y 15

**2. Cuestionario revisado del Proceso de estudio de dos factores R-SPQ-2F**

**Autores: Jonh Biggs; David Kember; Doris Y.P, Leung (2001). Australia.**

Los autores pertenecen a distintas universidades, el primero, Jonh Biggs, es un escritor australiano procedente de Tasmania, famoso por sus contribuciones a la innovación de la enseñanza universitaria. Su producción literaria comprende artículos y libros académicos, incluso novelas y relatos cortos, muchos de ellos relacionados con la experiencia que ha adquirido a lo largo de sus viajes a través del contacto con otras culturas. Biggs, al terminar sus estudios de Psicología en la Universidad de Tasmania (1957), emigró a Inglaterra y realizó estudios de posgrado en la escuela de enseñanza de Luton. Después llevó a cabo una investigación sobre métodos de enseñanza en relación con la aritmética en la Fundación Nacional para la Investigación Educativa de Londres donde empezó su tesis doctoral en 1963, perteneciendo al Birkbeck College. Destaca su capacidad para establecer relaciones entre la teoría psicológica y la práctica educativa.

En la década de los ochenta del pasado siglo XX, Biggs (1987a) revisaba los enfoques que tenían los estudiantes para estudiar aprender, y como consecuencia (1987b), diseñó el Cuestionario del Proceso de Estudio (SPQ, Study Process Questionnaire). Toda

su trayectoria académica la dedicó a analizar las características y resultados del aprendizaje.

En 2001, los tres autores, Biggs, Kember, y Leung) realizan una versión revisada del Cuestionario del Proceso de Estudio (R-SPQ-2F, Revisión: Study Process Questionnaire-2 factores). Kember, Leung, y Biggs (2004) continúan trabajando con este cuestionario para examinar la multidimensionalidad de los enfoques del aprendizaje.

Biggs, trabajó en la Universidad de Nueva Inglaterra (UNE), en Australia y posteriormente en Monash y Newcastle, también en Australia, terminando su carrera académica en la Universidad de Hong Kong, a la que pertenece la tercera autora de este cuestionario, Doris Y.P. Leung, profesora asociada de la Escuela de Enfermeras de la Universidad Politécnica de Hong Kong.

John Biggs es conocido también por desarrollar la taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes / Estructura de los Resultados de Aprendizaje Observados), precisamente dirigida a conocer la importancia de prestar atención a los resultados observables del aprendizaje.

Además, a Biggs, se le atribuye la creación del término alineamiento constructivo que resalta la importancia de relacionar las intenciones del profesor (educar), la tarea de los alumnos (aprender) y los instrumentos de evaluación, poniendo en evidencia que no siempre se corresponden cuando se observa que muchos alumnos están más preocupados por aprobar la asignatura que por aprender.

Tanto la taxonomía SOLO como el alineamiento constructivo indican que lo importante en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje no es lo bien o mal que un profesor enseñe sino la tarea que un estudiante realice, que estará influenciada por sus intereses y motivaciones.

Como consecuencia, Biggs expone su modelo de enseñanza-aprendizaje, denominado 3P, en el que justifica cómo se produce el aprendizaje. Defiende que existen 3 momentos en todo acto educativo: el antes, el presente y el después, a los que denomina: Presagio, Proceso y Producto (3P).

Por su parte el segundo autor de este cuestionario, David Kember, fue profesor de la Universidad de Tasmania (Australia). Destacan sus trabajos con Leung (2005a, b; 2009; 2011) sobre aprendizaje activo en educación superior y el entorno de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de capacidades genéricas, así como la elaboración de un

cuestionario para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje (2009). En la misma línea de estudio de enseñanza-aprendizaje, analizan en 2011 las diferencias disciplinarias en las calificaciones de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza.

La versión del cuestionario utilizada fue una traducción realizada por Muñoz-San Roque et al. (2012).

### **Objetivos del cuestionario:**

Analizar el proceso de estudio teniendo en cuenta dos factores, el enfoque profundo y el superficial que el alumno otorga a esta actividad.

### **Adaptaciones:**

Los resultados del cuestionario R-SPQ-2F obtenidos en Hong Kong por Biggs, Kember, y Leung (2001), recogidos por Leiva-Brondo et al. (2020), han sido comparados con los obtenidos en distintos países occidentales como España (Justicia et al., 2008), Japón (Fryer et al., 2012), Estados Unidos (Immekus y Imbrie, 2010; Socha y Sigler, 2014), Países Bajos (Stes, de Maeyer, y Van Petegem, 2013) o Noruega (Zakariya, 2019), y en otros países con contextos culturales distintos, como Ghana (Mogre y Amalba, 2014), Malasia (Swee Choo Goh, 2006) o Arabia Saudí (Shaik et al., 2017) obteniendo resultados variables dependientes del contexto educativo y otros factores.

En 2009, Blanco et al., presentan en un congreso de educación celebrado en Huelva, la adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del cuestionario revisado de procesos de estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales.

Muñoz-San Roque et al. (2012), profesores de universidad, realizan un estudio descriptivo con escolares de infantil y primaria alrededor de los enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación. Asimismo, Muñoz-San Roque y Martínez-Felipe (2012), inciden en el tema, esta vez sobre cómo afectan al aprendizaje las metodologías aplicadas al EEES [Espacio Europeo de Educación Superior]. Como consecuencia de esos trabajos Martínez-Felipe defiende su tesis doctoral en 2015, sobre los determinantes del aprendizaje en los futuros maestros de la Comunidad de Madrid.

Gargallo et al. (2015) trabajaban con una metodología innovadora en la universidad y sus efectos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Más tarde, Gargallo et al. (2018), validaron el cuestionario SEQ (Study Engagement Questionnaire) de Kember y Leung (2009) en población universitaria española con el objetivo de

averiguar las capacidades del alumnado y el entorno de enseñanza/aprendizaje de tres universidades valencianas. El SEQ se diseñó para realizar una evaluación conjunta de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y devolver feedback a los profesores y a las instituciones para la mejora de estos procesos. Evalúa diversas capacidades del alumnado, así como la facultad del profesorado para diseñar un entorno de aprendizaje idóneo. Tras las diferentes pruebas y el análisis factorial confirmatorio se ha corroborado la estructura propuesta por los autores, así como las relaciones entre las variables involucradas. El instrumento parece adecuado para ser utilizado en muestras españolas con el propósito para el que fue diseñado.

Prieto-Navarro (2023), continúa trabajando sobre la autoeficacia percibida del profesor universitario y su práctica docente.

### **Características del cuestionario:**

Compuesto por 20 ítems a los que se responde con una Escala tipo Likert de 1 a 5. Corresponden: Nunca o casi nunca es verdad en mi caso (5); Es cierto a veces (4); Esta afirmación es cierta en la mitad de las ocasiones (3); Con frecuencia es cierto en mi caso (2); Siempre o casi siempre es verdad (1).

### **Ítems:**

1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él.
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.
5. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te enfocas en él
6. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.
7. Dado que no encuentro el curso muy interesante voy en mi trabajo a lo mínimo.
8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria, incluso aunque no las comprenda.

9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.
10. Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.
11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.
12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.
13. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.
14. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.
15. Me parece que estudiar los temas en profundidad no ayuda. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.
16. Creo que los profesores no deben esperar que los alumnos dediquen mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.
18. Es muy importante para mí revisar en casa la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.
19. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.
20. Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas de las posibles preguntas.

**Factores:**

Estos ítems pretenden estudiar dos factores o dimensiones:

1. Enfoque profundo. El sujeto aprende por su interés personal y su futuro desarrollo profesional (1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17 y 18).

2. Enfoque superficial. El estudiante solo quiere aprobar con los conocimientos mínimos que le permitan avanzar en su aprendizaje (3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19 y 20).

### **3. Cuestionario sobre Metas en la Vida**

**Autores: Jonh Wilding y Bernice Andrews (2006).**

Los autores son profesores del Departamento de Psicología, en el Royal Holloway, University of London, UK. Esta Universidad se encuentra ubicada a 30 km. del centro de Londres, en los bosques de Surrey. Royal Holloway es reconocida por su alta calidad docente y excelencia en investigación.

#### **Objetivos del cuestionario:**

Conocer las orientaciones o metas que el sujeto puede buscar en su propia vida. En este caso dirigido a los estudios de FP y FOL.

#### **Adaptaciones:**

Previamente al diseño y aplicación del Cuestionario sobre Metas en la Vida de Wilding y Andrews (2006), Sanz de Acedo et al. (2003), profesoras de la Universidad pública de Navarra, desarrollan y validan el Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA) partiendo del Goal Setting Questionnaire (GSQ) de Carroll, Durkin, Hattie, y Houghton (1997). Su objetivo fue examinar las metas que persiguen los adolescentes.

López-Mora et al. (2017) realizan una versión reducida (R) del Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA de Sanz de Acedo et al., 2003) con el mismo objetivo, detectar las metas que persiguen estos jóvenes. Conocido con las siglas CMA-R analiza la estructura dimensional de las metas en una muestra alta de participantes. Los resultados indican que ambos cuestionarios presentan un comportamiento psicométrico sólido y adecuado.

Difabio de Anglat et al. (2018) pretenden verificar la relación entre orientación temporal y calidad de metas vitales y el rol de la edad, el sexo y el nivel de planificación. Aplicaron el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y Boyd (1999), con algunos ítems del Inventario de Perspectiva Temporal Futura Trascendental de Boyd y Zimbardo (2005), y el Cuestionario de metas y temores de Nurmi (1991). Encuentran que hay un estilo de orientación temporal que influye positivamente sobre la planificación y que las variaciones de mayor relevancia aparecen cuando se considera el peso de la cualidad de las metas sobre la orientación temporal en interacción con la edad y el sexo.

También Salvador-Ferrer (2021), realizan un estudio para analizar la relación entre la motivación de logro y la inteligencia emocional en las metas vitales de los estudiantes, de modo que puedan averiguar si la inteligencia emocional es una variable mediadora entre la motivación de logro y las metas vitales.

### **Características del cuestionario:**

Compuesto por 12 ítems, a los 11 primeros se responde con una Escala tipo Likert de seis respuestas (1 a 6) en la que el sujeto señalará desde 1 (nada importante), hasta 6 (máxima importancia). La última pregunta (12), de carácter abierto, ha sido añadida por los investigadores con el objetivo de recabar información más amplia sobre lo que creen los estudiantes de para qué les servirá el módulo de FOL. Corresponden: Nada importante (1) Máxima importancia (6).

### **Ítems:**

1. Tener una carrera profesional muy gratificante
2. Poder tener una buena vida social
3. Poder hacer una contribución importante a la sociedad
4. Tener una gran seguridad económica
5. Tener un puesto muy prominente en la sociedad
6. Mantener una buena relación con mi familia
7. Tener en la vida un compromiso religioso serio
8. Ser reconocido por mis logros
9. Crear mi propia familia
10. Llegar a la posición más alta en mi carrera
11. Ser muy rico en recursos económicos

Con estos ítems se pretende estudiar los siguientes factores o dimensiones:

1. Objetivo riqueza: 4, 5, 8, 10 y 11
2. Objetivo altruista: 1, 3 y 7
3. Objetivo relación: 2, 6 y 9

## 2.3. Método

Se ha realizado una investigación exploratoria compleja, que puede describirse como cuantitativa, empírico-descriptiva, que combina una investigación instrumental (Ato et al., 2013; Cabrera-Tenecela, (2023); Causari, 2023; Montero y León, 2007) con otra no experimental causal-comparativa (Brewer y Kuhn, 2010; Causari, 2023; Johnson, 2001).

En un principio la intención era realizar solo una investigación no experimental causal comparativa para lograr alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, esta tesis, como todos los trabajos de investigación, sin excepciones, ha comenzado con una revisión sistemática de la literatura sobre la temática objeto de estudio que permita conocer el estado del arte en el que se encuentra. La revisión sistemática arroja unos resultados, en la opinión de los autores, insuficientes y cuestionables en dos de los cuestionarios utilizados, tanto en cuanto al rigor con el que se ha estudiado la factorización, adaptación, validez y fiabilidad de las diferentes dimensiones o variables de estudio, como a su evaluación.

Por otra parte, se ha incidido en una revisión no sistemática que recoge la perspectiva histórica de la FP y el Módulo de FOL, como base e introducción del estudio.

Esto, y el hecho de que no se habían aplicado los cuestionarios seleccionados a una población que cursa estudios de FP, ha sido el motivo por el cual se ha visto la necesidad y se tomado la decisión de realizar la investigación instrumental, que no estaba prevista a priori, pero solo así se podrán alcanzar, con garantía de éxito, los objetivos de esa tesis.

### 2.3.1. Investigación instrumental

Primero, se ha procedido a la aplicación de los cuestionarios a la muestra de interés, previo consentimiento informado (ver apartado 2.2. Instrumentos para la recogida de datos).

Tras recoger los datos de los tres instrumentos, se ha procedido al estudio de la dimensionalidad y de la fiabilidad de cada uno de ellos. En esta primera experiencia, se han respetado y asumido los constructos (base teórica que ampara cada uno de los factores en los test originales) tal y como fueron utilizados por las escalas originales, pero nada más. A partir de este momento se ha realizado el análisis en todas las demás fases

implicadas en esta parte de la investigación, a saber, el análisis estadístico de los ítems, estructura interna, dimensionalidad y fiabilidad.

### 2.3.2. Investigación no experimental causal-comparativa

Puede decirse que este tipo de investigaciones están incluidas en el paradigma asociativo, basándose en lo definido por Arnau (1995, p.27):

“...el paradigma asociativo sólo requiere el registro simultáneo de dos o más variables. Bajo este último supuesto, se entiende que no existe manipulación y, a lo sumo, que se trata de una manipulación pasiva conocida, en algunos contextos, por selección”.

Y el mismo autor en 1990, p. 30 lo había concretado diciendo:

“Los estudios comparativos son los que analizan la relación entre variables examinando las diferencias entre dos o más grupos de individuos, aprovechando las diferencias creadas por la naturaleza o la sociedad. La característica común a todos ellos es que no se manipula ninguna variable, bien porque no se puede o porque no es ético”.

En este estudio se manejan bastantes variables, cuya razón es la causa de una finalidad, y a partir de ahora se llamarán variables independientes asignadas (VI), y las variables dependientes (VD), o los Factores resultantes de la investigación instrumental. Estas variables han sido recogidas en un único momento temporal, por tanto, puede denominarse a esta investigación ex post facto (Ato et al., 2013; Montero y León, 2007), pero como explican Brewer y Kuhn (2010) y Johnson (2001), el término causal comparativo puede considerarse mucho más preciso y oportuno.

## 2.4. Participantes en el estudio

**Población:** Es el conjunto de individuos que comparten una o varias características. En este caso se trata de la población humana que estudia FP, y que actualmente supera el millón de sujetos. Un total de 1.083.963 alumnos cursaron FP en 4.022 centros docentes en el curso 2022-2023 (Web de La Moncloa, 2024).

**Muestra:** Una encuesta es realmente valiosa cuando es confiable y representativa. Uno de los factores para lograrlo es el tamaño de muestra que se establece como una parte de la población, toda vez que se obtendrán los datos para el estudio y de la cual se efectuará la observación y medición del objeto (Bernal, 2010). En este caso la muestra fue de 502 estudiantes seleccionados de forma aleatoria entre el alumnado de FP y el

Módulo de FOL en los centros que se eligieron por interés. Dichos centros pertenecen a zonas urbanas y rurales de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Madrid, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Valencia, Asturias y País Vasco, con lo que existe una participación mayoritaria de todo el territorio nacional.

De los 502 alumnos, 213 son mujeres, 280 hombres y 9 se definen como otros

La Media de edad de los participantes es de 21,51 años, la Mediana es de 19 y la edad más repetida, es decir la Moda, es de 18 años.

El resumen de toda la descripción de los participantes puede verse en la Tabla 2.4.1. y Figura 2.4.1.

Tabla 2.4.1. Descripción general de los participantes en el estudio.

	<b>Variables</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sexo	Mujeres	213	42,4
	Hombres	280	55,8
	Otros	9	1,8
Nivel académico del Padre	Sin estudios	95	18,9
	Secundaria	199	39,6
	FP	115	22,9
	Universitarios	93	18,5
Nivel académico de la Madre	Sin estudios	66	13,1
	Secundaria	162	32,3
	FP	127	25,3
	Universitarios	147	29,3
Comunidad autónoma	Andalucía	212	42,2
	Madrid	73	14,5
	Castilla-La Mancha	191	38,0
	Castilla-León	2	0,4
	Valencia	2	0,4
	Asturias	20	4,0
Zonas geográficas	País Vasco	2	0,4
	Andalucía	212	42,2
	Madrid	73	14,5
	C. Mancha y Valencia	193	38,4
Tipo de residencia	C. León y Norte	24	4,8
	Urbana	358	71,3
Realizan actividades extraescolares	Rural	144	28,7
	Si	218	43,4
En caso afirmativo qué tipo de actividades	No	284	56,6
	Deportiva	161	32,1
	Artístico-Cultural	43	8,6
	Trabajan	11	2,2
	De estudio	4	0,8
	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Edad	21,5	19	18

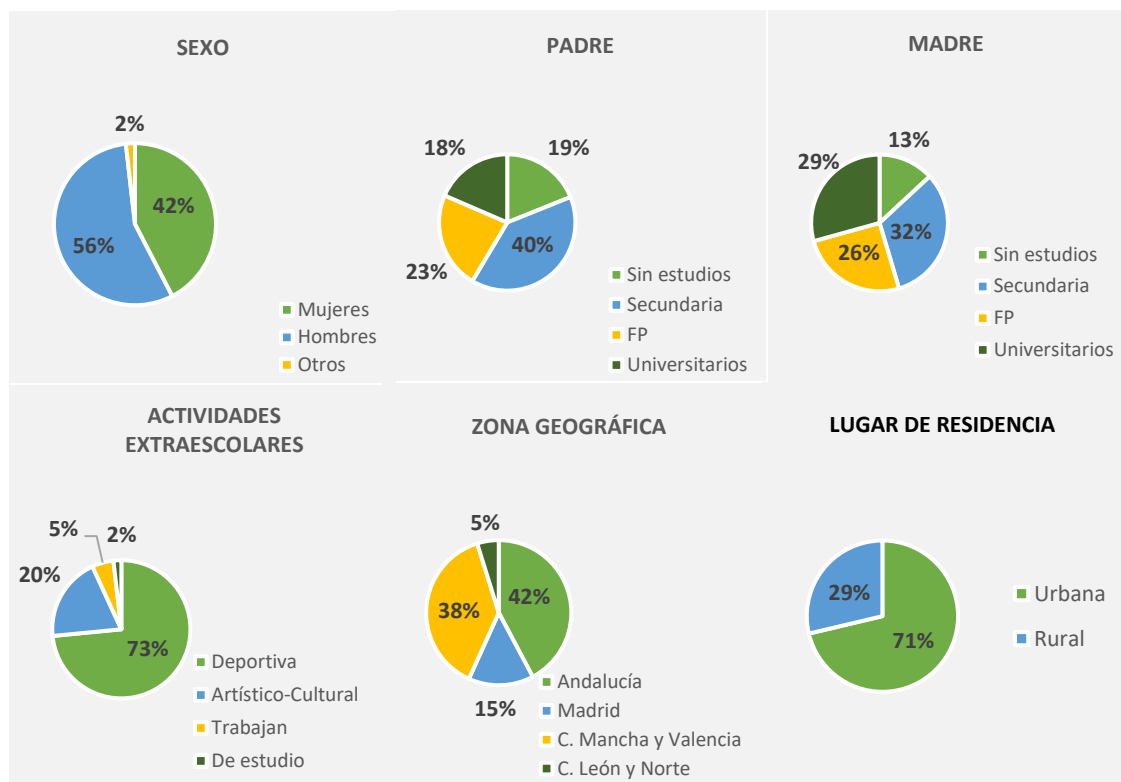


Figura 2.4.1. Gráfico de sectores de la descripción de los participantes por porcentajes.

## 2.5. Variables

En un trabajo de investigación las variables de estudio constituyen un elemento básico en el método científico. Se definen, formalmente, como la función que asigna valores a la característica de la población analizada. Son los datos que se recogen y más tarde se analizan para dar respuesta a la pregunta de investigación. Por ejemplo, “Tener éxito no es aleatorio. Es una variable dependiente del esfuerzo” (Sófocles), citado por Moraleda-Torres (2023).

En general la definición de variable incluye todo lo que tiene características propias, que pueden ser susceptible de cambio o modificación y que se puede estudiar, controlar o medir en una investigación. Son lo que responde al *qué* de la investigación, *qué es lo que se mide*, en los cuestionarios específicos como en los factores sociodemográficos. Por último, en un estudio de investigación las variables son todos los datos que se recogen y analizan para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación (Ochoa-Sangrador y Molina-Arias, 2018).

Desde una perspectiva estadística, las variables se clasifican en:

Cualitativas o categóricas, que tienen valores no numéricos y miden cualidades o atributos como el sexo (masculino o femenino), edad, estudios o/y otras características de la población analizada.

Cuantitativas, conocidas como métricas o numéricas, que miden cantidades y toman valores numéricos. En función de eso se diferencian, continuas y discontinuas. Las continuas o indiscretas toman valores infinitos, por ejemplo, el peso: 57,746 Kg. Las discontinuas o discretas, toman valores concretos, por ejemplo, el número de hijos.

Otra forma de clasificar las variables atiende a sus relaciones de causalidad, denominándose:

Variable dependiente, principal o de interés, que trata de explicar el objeto de la investigación. Concretamente los valores alcanzados en los diferentes factores de la indagación.

Variable independiente, explicativa o predictora, en la que los factores o elementos son susceptibles de explicar las variables dependientes. Es el motivo o explicación en el que no se puede influir. Por ejemplo, las variables personales, sociodemográficas, familiares.

Existen otros tipos de variables, pero para el estudio que se presenta las expuestas son suficientes para plantear el análisis estadístico, que se explicará más adelante.

En el siguiente apartado se exponen las distintas variables dependientes (Actitud y motivación hacia el estudio; Enfoque profundo y superficial del proceso de estudio; Objetivos y Metas hacia la vida, que se completan con las variables personales, familiares y sociodemográficas.

### **2.5.1. Variables dependientes**

#### **Variable 1: Actitud hacia el estudio.**

**Definición conceptual:** Es el estado psíquico y neurológico de disposición de una persona para actuar o comportarse en respuesta a los objetos o situaciones en las que se relaciona (Allport, 1935).

**Definición operacional:** Compuesto de actividades de estudio relacionadas a la organización, evaluación, procesos y esfuerzo que el estudiante necesita para alcanzar sus

logros académicos: Grado alto de aspiraciones, organización por el estudio, deseo de seguir aprendiendo, gusto por el estudio y esfuerzo por comprender.

**Indicadores:** En base a las dimensiones están compuestos por la importancia y sacar buenas notas o desaprobado; prioridad y gusto por estudiar o percepción de dificultad de estudiar; facilidad y preparación para el estudio o postergación de estudiar; esmero en comprender los estudios o falta y rechazo de comprensión al estudio; interés y gusto por estudiar temas nuevos o dificultad para iniciar estudios.

### **Variable 2: Enfoque profundo y/o superficial del proceso de estudio.**

**Definición conceptual:** El proceso de estudio es el acto educativo que requiere la utilización de métodos y técnicas, con las que el sujeto podrá conseguir objetivos de aprendizaje, rendimiento y optimización del tiempo (Covarrubias, 2025).

**Definición operacional:** En la forma de estudiar, el enfoque profundo engloba la búsqueda de significado; interés activo; actitud crítica; relación y organización de ideas; uso de la evidencia y de la lógica. Mientras que el enfoque superficial incluye la dependencia de la memoria; dificultad para encontrar el sentido; incapacidad para relacionar; estudio irreflexivo; preocupación por cumplir. Ambos enfoques se pueden complementar con el estratégico (Salas, 1998).

**Indicadores:** En el seguimiento al sujeto se observa que aprende por su interés personal y su futuro desarrollo profesional (enfoque profundo) y/o que solo quiere aprobar con los conocimientos mínimos que le permitan avanzar en su aprendizaje (enfoque superficial).

### **Variable 3: Objetivos y Metas hacia la vida.**

**Definición conceptual:** Ambos conceptos indican lo que se quiere conseguir, la diferencia está en que el objetivo se pretende a corto plazo y la meta es un resultado general que se desea obtener a largo plazo.

**Definición operacional:** Las metas hacia la vida son orientaciones o metas personales como, por ejemplo, tener una gratificante carrera profesional, una buena vida social, hacer una contribución a la sociedad, tener seguridad económica y reconocimiento por logros.

**Indicadores:** Los objetivos que se definan deben ser consistentes y estar dirigidos hacia un mismo foco, lograr la meta propuesta o el objetivo general. Aunque la meta sea alcanzable, generalmente se refiere a logros de mayor envergadura.

## 2.5.2. Variables Personales, Familiares y Sociodemográficas

Aparte de los tres cuestionarios del estudio, se utilizaron variables independientes (personales, familiares y sociodemográficas) para conocer la inferencia que pueden tener en los factores obtenidos del análisis factorial de los cuestionarios.

Las variables sociodemográficas indican las características de los sujetos de la investigación, algunas condiciones en que viven y actividades que realizan y que puedan ayudar al desarrollo del estudio.

En el contexto educativo y profesionalizante que suponen los estudios de FP, diferentes investigaciones indican que las variables sociodemográficas y socioeducativas influyen en el rendimiento académico del alumnado (Soto-González et al., 2015).

Edad, Sexo, Nivel académico del padre y de la madre, Comunidad autónoma y zona geográfica a la que pertenecen, Tipo de residencia (urbana o rural), Realización de actividades extraescolares y en caso afirmativo, cuales (Tabla 2.4.1).

También se les ha hecho la siguiente pregunta abierta que se categorizará para utilizarla de manera cuantitativa:

- Explica con tus palabras para qué crees que te servirá el módulo de FOL.

## 2.6. Procedimiento

En el año 2022, se realizaron diversas reuniones preparatorias de la doctoranda con los directores del trabajo, estableciendo plazos y eligiendo los instrumentos de la investigación, reuniones que se han prolongado en el tiempo de forma on line. Al mismo tiempo se hicieron, cada año los Planes de Investigación que exige la UJA anualmente.

A principios de 2023 (enero-marzo), se seleccionan los cuestionarios a aplicar, ya citados en el apartado 2.2. *Instrumentos para la recogida de datos* (1. actitud hacia el estudio; 2. enfoques de aprendizaje; 3. metas en la vida).

De marzo a junio del mismo año, se seleccionan los centros donde se aplicarán los instrumentos y se visitan exponiendo las características del estudio y el compromiso de los investigadores de enviar los resultados a la finalización del trabajo mediante el informe final. Como consecuencia, se envía la carta de presentación a los centros

solicitando el permiso para realizar la investigación y el consentimiento informado del alumnado o sus familias si son menores de edad (mayo 2023).

Tras obtener los permisos correspondientes, se procede a la toma de datos de forma *on line*, utilizando el Formulario de Google, lo que facilita el volcado en las bases de datos que se realiza directamente (octubre-diciembre 2023).

De enero a abril de 2024 se realiza el análisis de los resultados, y tras proceder a la Discusión (mayo-junio 2024), se establecen las Conclusiones (septiembre, 2024).

A lo largo de todo el proceso se han ido desarrollando las diferentes partes de este estudio, lo que facilita la finalización del trabajo. A partir de octubre de 2024 y hasta la fecha de entrega, se realiza del Informe de Investigación que se presenta (Zagalaz y Cachón, 2015).

En todo el proceso se ha observado la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM) de 1964, que contiene los Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos, adoptada por última vez en la 75ª Asamblea General celebrada en Helsinki (Finlandia), octubre 2024.

## **2.7. Análisis de Resultados: Estadísticos y Programas utilizados**

Los programas informáticos utilizados para el cálculo de los estadísticos han sido los siguientes:

FACTOR 12.03.02, programa freeware desarrollado en la Universidad Rovira i Virgili (Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P., 2007).

IBM SPSS Statistics (Versión 27).

Los estadísticos utilizados para para alcanzar los objetivos han sido:

- En la investigación instrumental:
  - Análisis Factorial (AD): Implementación Óptima de Análisis Paralelos, Estimación Robusta de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS), Matrices Policóricas entre los ítems, Test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Índice de Ajuste Comparado (CFI), Índice de Bondad de Ajuste (GFI), Criterio de Información

Bayesiano (BIC), Raíz Cuadrática Media de los Residuales (RMSR) y Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).

- En la investigación empírica:
  - Estadísticos descriptivos: Tendencia central (Media, Mediana y Moda) y Dispersión (Desviación Típica, Asimetría y Curtosis).
  - Comparación de medias: T de Student y Análisis de Varianza (ANOVA).
  - Correlaciones bivariadas: Correlación de Pearson.
  - Tablas Cruzadas: Frecuencias Absolutas y Relativas, Porcentajes, Chi Cuadrado ( $X^2$ ), Significación estadística y V de Cramer
  - Regresión Lineal Múltiple.

# Capítulo 3º

## RESULTADOS

### Introducción

Como punto de partida, y a modo de introducción, se procede a explicar cómo se han organizado y se presentan los resultados y en que orden serán expuestos.

Los tres primeros apartados mostrarán los resultados de cada una de las tres escalas o cuestionarios utilizados, siguiendo el orden que ocupa cada uno de ellos en el cuestionario aplicado a los participantes en el estudio, es decir, primero se exponen los resultados del cuestionario de Actitud general hacia el estudio (E-1), seguidamente los del Cuestionario de Enfoques de aprendizaje (R-SPQ-2F) y, a continuación, los del Cuestionario sobre Metas en la Vida. En cada uno de los cuestionarios se acometerán las pruebas precisas para demostrar su adaptabilidad y fiabilidad a las características de los participantes, y a partir de los resultados que se obtengan se procederá al análisis descriptivo e inferencial en cada uno de ellos.

Para finalizar, en el cuarto apartado se abordarán las correlaciones, inferencias y/o predicciones posibles entre los diferentes factores resultantes del Análisis Factorial, y también con algunas de las otras variables estudiadas.

### 3.1. Actitud general hacia el estudio (E-1)

De las quince variables, a las 2, 4, 7, 9, 11 y 13 se les ha tenido que recodificar a la inversa de las puntuaciones otorgadas, como indican los autores del cuestionario, los cuales determinan cinco factores.

Una vez recodificadas las variables se ha procedido a realizar los análisis estadísticos procedentes, comenzando el proceso por comprobar la fiabilidad del cuestionario mediante un gráfico de sedimentación, y el resultado obtenido no muestra posibilidad de cinco factores, se reflejan solo dos, o quizás tres, aunque este último no está muy definido (Figura 3.1.1).

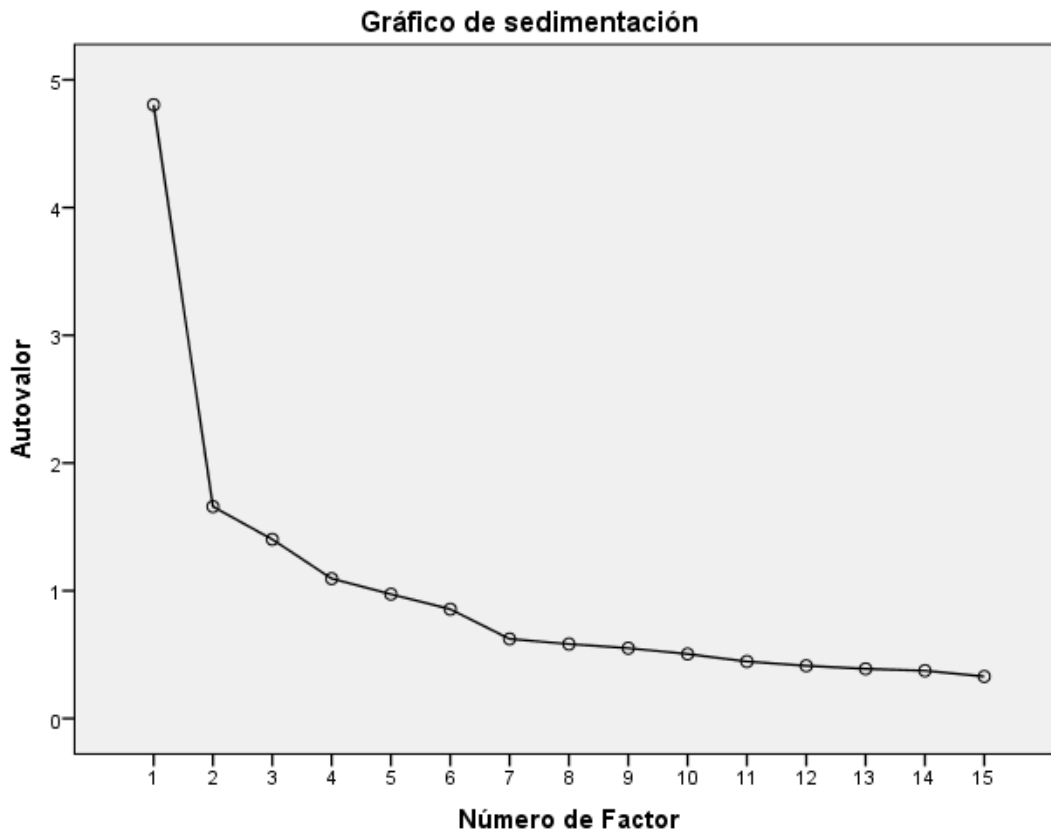


Figura 3.1.1. Gráfico de sedimentación.

Seguidamente se calcularon los valores descriptivos, tendencia central y distribución, de las variables que componen la escala. Fijándose en la Asimetría (Asim.) y Curtosis (Cur.) puede apreciarse que las 15 variables de la escala, utilizan un rango menor a  $\pm 1,5$  lo cual indica una buena distribución (Bandalos y Finney, 2010; Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, y Muñiz, 2022; Muthén y Kaplan, 1985, 1992). La correlación total entre elementos (CTEc) también muestran valores aceptables, al ser superiores a .300. Asimismo, la desviación típica indica valores aceptables, siendo todos superiores a .90 (Tabla 3.1.1).

Tabla 3.1.1. Descripción de la tendencia central, dispersión y la correlación total de cada de ítems del cuestionario E.1

<b>Variables o ítems</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Asim.</b>	<b>Curt.</b>	<b>CTEc</b>
1. Para mí es muy importante sacar calificaciones altas	2.30	.932	.537	.297	.477
2. Para mí, estudiar es duro y aburrido	3.26	.941	.087	-.214	.489
3. Me resulta fácil organizarme el tiempo para estudiar	3.02	1.105	-.012	-.695	.411
4. En lo que estudio hay muchas cosas que no entiendo	2.66	.907	.129	-.523	.317
5. Estudio sobre todo porque me gusta estudiar y saber cosas	2.74	1.091	.046	-.676	.533
6. Procuero sacar mejores calificaciones que los demás	3.24	1.236	-.076	-.999	.304
7. Me cuesta mucho ponerme a estudiar en serio	3.34	1.131	-.111	-.883	.496
8. Preparo los exámenes con tiempo suficiente	3.24	1.069	-.179	-.543	.536
9. Lo que no entiendo, lo dejo; me basta con saber lo más fácil de entender	2.16	.971	.705	.186	.479
10. Cuando estudio me encanta comprender cosas nuevas y ver que sé algo más	2.35	1.052	.435	-.428	.573
11. A mí me basta con no quedar suspendido	2.81	1.294	.258	-.969	.558
12. En general me gusta estudiar	3.30	1.046	-.152	-.538	.607
13. Las cosas que no me gusta estudiar suelo dejarlas para el final	3.08	1.161	-.167	-.740	.302
14. Me esfuerzo por comprender las cosas difíciles	2.20	.932	.554	.036	.554
15. Me gustaría saber más sobre muchas de las cosas que estudiamos en clase	2.56	.973	.183	-.332	.391

*Leyenda:* M = Media; DT = Desviación típica; Asim. = Asimetría; Cur. = Curtosis; CTEc = Correlación total entre elementos.

A la vista de los resultados obtenidos del análisis descriptivo se ha procedido a realizar el AF sin prescindir de ningún ítem.

### 3.1.1. Investigación instrumental del cuestionario E-1

Calculados los estadísticos univariados para cada ítem, se ha procedido a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) comprobando las diferentes posibilidades de factorización y así demostrar la dimensionalidad de la escala. Para ello se ha utilizado el programa Factor 12.03.02.

Se comenzará acreditando si la muestra es adecuada y si la población de estudio procede de la misma varianza. Para realizar el AF, y por ende la substracción de factores de cada cuestionario, se ha considerado apropiado efectuarlo a través de Implementación Óptima de Análisis Paralelos, propuesto por Timmerman y Lorenzo-Seva (2011) llevándose a cabo 10.000 remuestreos, la Estimación Robusta de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS) y de Matrices Policóricas entre los ítems (Ferrando y Lorenzo, 2014), ya que el registro de datos se ha hecho mediante una escala Likert de horquilla entre 1 y 5. Para cada dimensión, de forma independiente se calculó la correlación parcial ítem-test para la estimación del índice de discriminación de los ítems. Para calcular de la fiabilidad de las demás escalas se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para datos ordinales (Elosua y Zumbo, 2008).

### 3.1.1.1. AFE del cuestionario E-1

Para realizar el AFE se ha utilizado el programa FACTOR 12.03.02, comenzando por acreditar si la muestra es adecuada y si la población de estudio procede de la misma varianza. Las conclusiones del análisis indican que la mejor opción ha sido la bidimensional de la escala. Todos los resultados alcanzados pueden comprobarse en la Tabla 3.1.2.

El estadístico de Bartlett y del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indican un buen ajuste de los datos, por tanto, estos resultados ratifican que pueden someterse al AF para la extracción de factores.

El AFE explica el 47% de la varianza total de los tres factores extraídos. El test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es superior a .80. El Índice de Ajuste Comparado (CFI) y el Índice de Bondad de Ajuste (GFI) han sido superiores a .95, el Criterio de Información Bayesiano (BIC) alcanza un valor de 338.023 y la Raíz Cuadrática Media de los Residuales (RMSR) ha sido inferior a .08. Los datos extraídos indican un buen ajuste de la estructura bidimensional para estos ítems (García-Cueto, Gayo-Álvaro, & Miranda-García, 1998).

Tabla 3.1.2. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio.

<b>BARTLETT</b>	<b>KMO</b>	<b>Varianza</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>BIC</b>	<b>RMSR</b>
2991.8 (df = 105; P = 0.000010)	0.84	47%	.98	.96	472.035	.05

*Leyenda:* BARTLETT = Estadístico de Bartlett; df = Grados de libertad; p = significación estadística; KMO = test de Kaiser-Meyer-Olkin; CFI = Índice de Ajuste Comparado; GFI = Índice de Bondad de Ajuste; BIC = Criterio de Información Bayesiano; RMSR = Raíz Cuadrática Media de los Residuales.

Se ha realizado la rotación (Promin), que muestra que todos los ítems de la escala superaron el valor de .300, y cargan en un solo factor. Además, se ha calculado el índice de fiabilidad de los dos factores siendo en ambos el alfa de Cronbach > .700.

Los resultados prueban que el cuestionario queda configurado por los 15 ítems de referencia, pero la distribución ha quedado con dos factores, F1: Los que requieren más organización y esfuerzo para los estudios (Org.Esf), F2: Los que manifiestan gusto y aspiraciones con los estudios (Gus.Asp). Tabla 3.1.

Tabla 3.1.3. Matriz de carga rotada de todas las variables y Alfa de Cronbach de cada factor.

Variables o ítems	F1	F2	Organización y esfuerzo en los estudios (Org.Esf)	Gusto y aspiraciones en los estudios (Gus.Asp)
Ítem E-1.7	.795	-.127	.795	
Ítem E-1.13	.671	-.257	.671	
Ítem E-1.9	.577	.067	.577	
Ítem E-1.11	.509	.208	.509	
Ítem E-1.4	.482	-.056	.482	
Ítem E-1.2	.475	.167	.475	
Ítem E-1.3	.410	.111	.410	
Ítem E-1.8	.380	.275	.380	
Ítem E-1.10	-.091	.854		.854
Ítem E-1.15	-.247	.777		.777
Ítem E-1.5	-.039	.761		.761
Ítem E-1.12	.073	.732		.732
Ítem E-1.14	.266	.454		.454
Ítem E-1.1	.210	.372		.372
Ítem E-1.6	.036	.352		.352
<b>Alfa de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>			.759	.786

Leyenda: F1 = Factor 1; F2 Factor 2;  $\alpha$  = Alfa de Cronbach

Para finalizar, y a la vista de los resultados obtenidos en el AF, se calculan los dos factores resultantes.

### 3.1.2. Investigación empírica del cuestionario E-1

Comprobado el ajuste del cuestionario y definidos los factores, se procede a presentar los resultados inferenciales del instrumento E-1.

Se comienza calculando los valores descriptivos, tendencia central y dispersión de cada factor (Tabla 3.1.4 y Figura 3.1.2).

Los resultados muestran una buena distribución en cuanto a la asimetría y la curtosis, ambos valores están por debajo de  $\pm 1.00$  (Bandalos y Finney, 2010; Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, y Muñiz, 2022; Muthén y Kaplan, 1985, 1992). La media alcanzada en los dos factores es muy semejante y algo por debajo del valor central (3).

Tabla 3.1.4. Valores de tendencia central y dispersión de los factores.

Variables o ítems	M	DT	Asim.	Curt,
F 1. Organización y esfuerzo en los estudios (Org.Esf)	2.95	.649	.210	-.360
F 2. Gusto y aspiraciones en los estudios (Gus.Asp)	2.67	.690	.277	.331

Leyenda: M = Media; DT = Desviación típica; Asim. = Asimetría; Cur. = Curtosis.

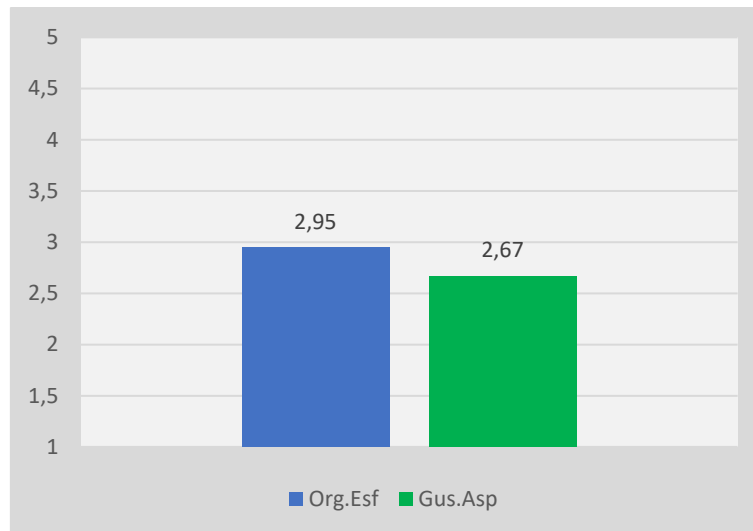


Figura 3.1.2. Media de los factores,

A continuación, se indican los resultados de las comparaciones de las medias de las variables dicotómicas. Para ello se ha utilizará el estadístico  $t$  de Student para muestras independientes.

Los primeros resultados a mostrar son los relativos a las diferencias en relación al sexo. En la Tabla 3.1.5 y en la Figura 3.1.3 aparecen los resultados obtenidos. En ambos factores se asumen varianzas iguales y las diferencias por sexo son estadísticamente significativas también en los dos factores, alcanzando las mujeres unos valores de Estadístico de Levene ( $W$ ) = .522,  $t$  de Student ( $t$ ) = -2.844,  $p$  valor ( $p$ ) < .05 y una diferencia de medias (DM) = -.166, siendo los varones los que alcanzan valores de media más altos. Los varones muestran los siguientes valores,  $W$  = 1.197,  $t$  = 2.007,  $p$  < .05 y la DM = -.122, siendo estos los que alcanzan valores más altos en las medias.

Tabla 3.1.5. Diferencia de medias en relación al sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba $t$ para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Org.Esf	Se asumen varianzas iguales	<b>.522</b>	<b>.470</b>	<b>-2.844</b>	<b>491</b>	<b>.005</b>	<b>-.166</b>
	No se asumen varianzas iguales			-2.841	454.635	.005	
Gus.Asp	Se asumen varianzas iguales	<b>1.197</b>	<b>.274</b>	<b>-2.007</b>	<b>491</b>	<b>.045</b>	<b>-.122</b>
	No se asumen varianzas iguales			-1.998	448.123	.046	

*Leyenda:*  $W$  = Valor del estadístico de Levene; Sig.= Significación de las varianzas;  $t$  = Valor de la  $t$  de Student; gl = Grados de libertad;  $p$  = Significación estadística; DM = Diferencia de medias (en positivo si puntúa más alto el grupo que aparece en primer lugar, y en negativo si es el grupo que aparece en segundo lugar). Se señalarán en negrita los resultados con valores estadísticamente significativos.

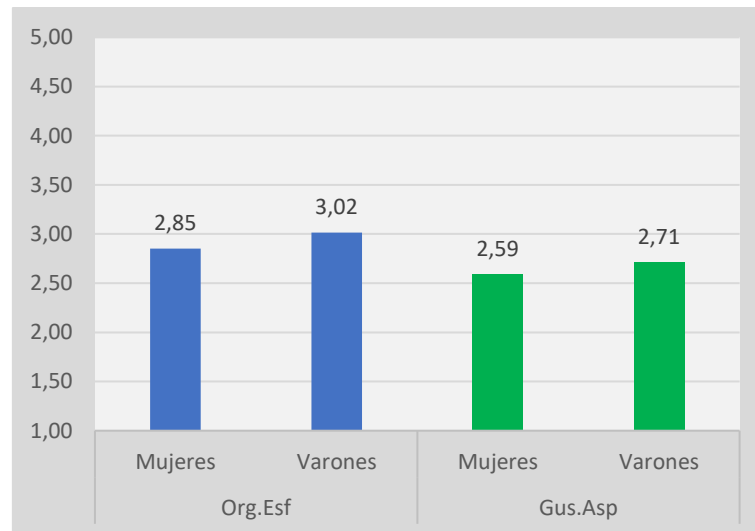


Figura 3.1.3. Comparación de las medias en cada factor entre mujeres y varones.

Se les ha preguntado cómo es el tipo de zona dónde viven, si es urbana o rural (Tabla 3.1.6 y Figura 3.1.4). Ambos factores en la comparación de medias asumen varianzas iguales, pero las diferencias no son estadísticamente significativas, aunque las personas que residen en zona rural puntúan más alto en ambos factores.

Tabla 3.1.6. Diferencia de medias en relación a la zona donde viven.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Org.Esf	Se asumen varianzas iguales	.047	.829	-.593	500	.553	-.038
	No se asumen varianzas iguales			-.590	260.770	.556	
Gus.Asp	Se asumen varianzas iguales	2.249	.134	-1.945	500	.052	-.132
	No se asumen varianzas iguales			-1.856	240.157	.065	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

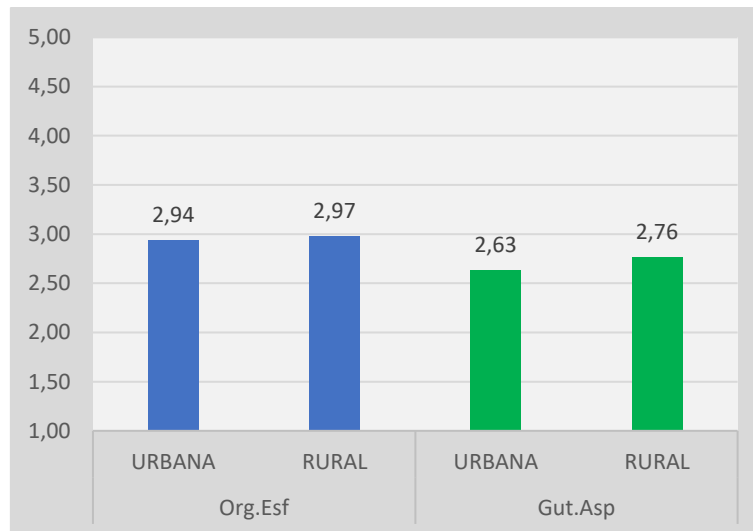


Figura 3.1.4. Comparación de las medias en cada factor entre los que habitan en zona urbana o rural.

A continuación, se presentan los resultados de la comparación entre el grupo que realiza actividades extraescolares y el que no las hace (Tabla 3.1.7 y Figura 3.1.5). Los dos grupos muestran varianzas iguales y son estadísticamente significativas las diferencias encontradas en el factor Gusto y aspiraciones en los estudios, que alcanzan los valores de  $W = -.134$ ,  $t = -715$   $p < .05$ ,  $DM = .131$ , puntuando más en este factor los que no realizan actividades extraescolares. Los que requieren más organización y esfuerzo para estudiar no señalan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3.1.7. Diferencia de medias en relación a si realizan o no actividades extraescolares.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Org.Esf	Se asumen varianzas iguales	.086	.769	-1.506	500	.133	-.088
	No se asumen varianzas iguales			-1.509	470.284	.132	
Gus.Asp	Se asumen varianzas iguales	<b>.134</b>	<b>.715</b>	<b>-2.125</b>	<b>500</b>	<b>.034</b>	<b>-.131</b>
	No se asumen varianzas iguales			-2.135	475.102	.033	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

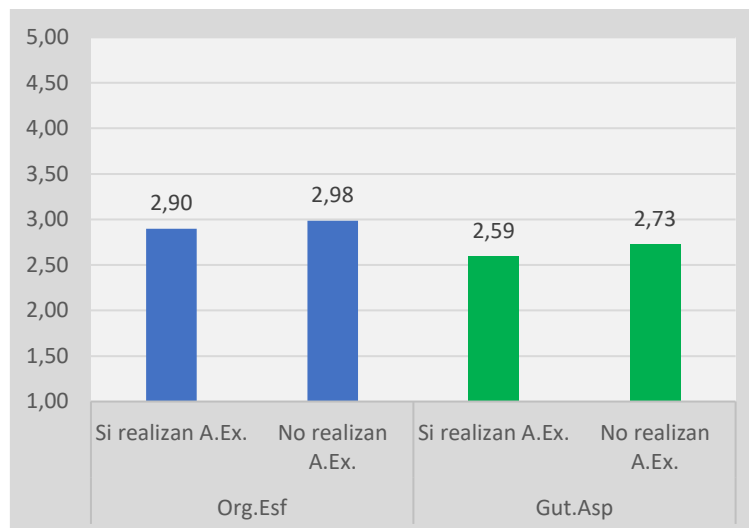


Figura 3.1.5. Comparación de las medias en cada factor entre si realizan o no actividades extraescolares.

Seguidamente, se mostrarán los resultados del análisis de la comparación de medias para variables policotómicas. Para ello, como es pertinente, se aplica el análisis de varianza (ANOVA), y el estadístico de Bonferroni para comparaciones múltiples.

En cuanto al tipo de actividades que realizan al salir del Centro donde estudian, se han tenido en cuenta las deportivas, artístico-culturales, de estudio o que tienen que trabajar. Ninguna comparación ha resultado estadísticamente significativa (Tabla 3.1.8), pero si se observa la Figura 3.1.6, en Org.Esf, puntúan más alto los que realizan actividades artístico-culturales y más bajo los que trabajan o estudian. En el Factor Gus.Asp puntúan más alto los que trabajan y más bajo los que realizan actividades artístico-culturales o quienes se dedican a estudiar.

Tabla 3.1.8. Diferencias de medias en relación a las actividades realizadas al salir del Centro.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(4, 497)</sub>	p	DM
Org.Esf	.153	1.217	.902	.462	No significas
Gus.Asp	5.531	.000	1.217	.303	No significas

*Leyenda:* W = Valor del estadístico de Levene; Sig.= Significación de las varianzas; F = Valor de la ANOVA; Entre paréntesis al lado derecho de F, en subíndice = Grados de libertad; p = Significación estadística; DM = Diferencia de medias, en negrita cuando son estadísticamente significativas, y si el valor es positivo puntúa más alto la columna derecha y si es negativo quienes están la de la izquierda.

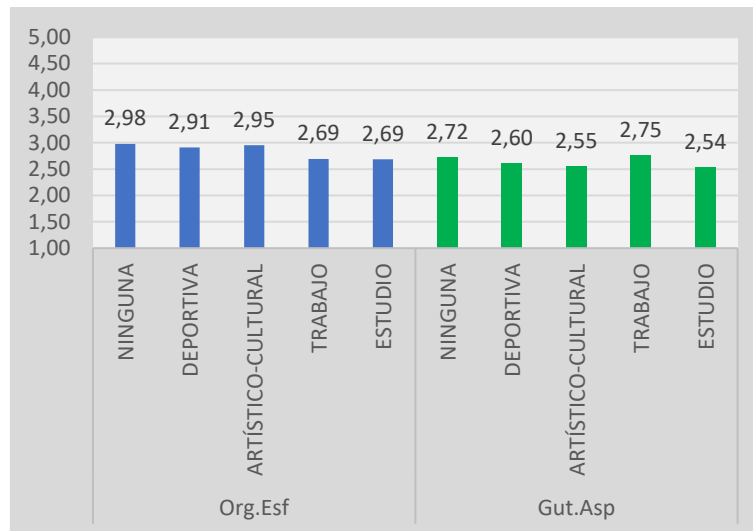


Figura 3.1.6. Comparación de las medias en cada factor con las actividades realizadas al salir del Centro.

Si comparamos los resultados de los grupos en relación a los estudios del padre o de la madre, en ninguno de los dos factores aparecen diferencias estadísticamente significativas y en ambos factores se obtienen varianzas iguales (Tablas 3.1.9 y 3.1.10).

Tabla 3.1.9. Diferencias de medias en relación a los estudios del padre.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p	DM
Org.Esf	.820	.483	.338	.798	No significas
Gus.Asp	.379	.768	1.918	.126	No significas

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

Tabla 3.1.10. Diferencias de medias en relación a los estudios de la madre.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 4988)</sub>	p	DM
Org.Esf	2.303	.076	.613	.607	No significas
Gus.Asp	2.179	.090	.375	.771	No significas

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

Aunque los resultados de las diferencias de medias en relación a los estudios de los padres no sean estadísticamente significativos, observando la Figura 3.1.7, se puede

señalar que puntúan más alto Org.Esf los que su padre tiene estudios de secundaria, y su madre FP, y más bajo en este factor los que tienen un padre sin estudios y su madre estudios de secundaria. En el factor Gus.Asp también muestran una puntuación más alta los que su padre tiene estudios de secundaria y su madre FP y más bajo los que su padre tiene estudios universitarios y su madre no tiene estudios.

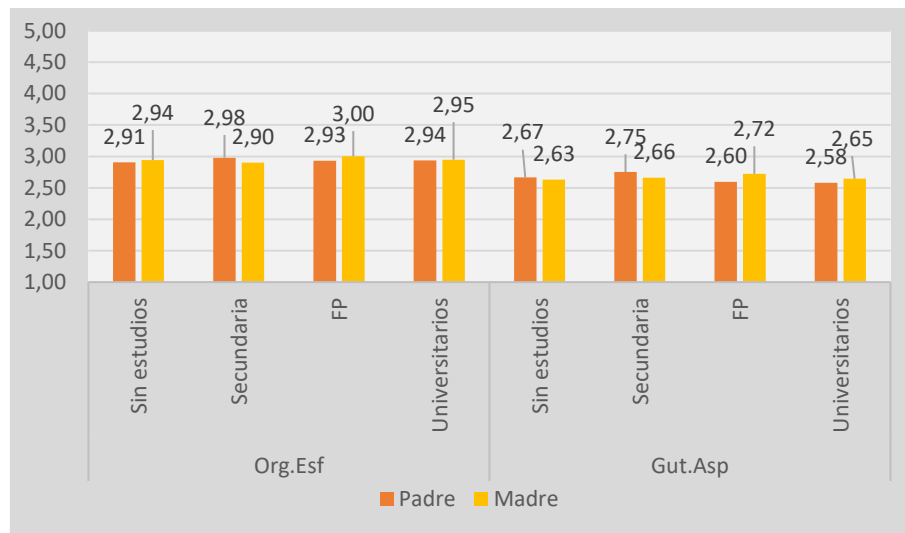


Figura 3.1.7. Comparación de las medias en cada factor según el nivel estudios de los padres.

Se exponen a continuación las zonas geográficas dónde está situado el Centro en el que cursan Formación Profesional. Las comunidades se han agrupado en Comunidad Andaluza, Comunidad de Madrid, Comunidad de Castilla la Mancha y Valenciana, y Comunidad de Castilla León y Norte de España. Observando la tabla 3.1.11, se alcanzan varianzas iguales en los dos grupos, pero muestran valores estadísticamente significativos solamente en el factor Gus.Asp en los estudios ( $W = .796$ ,  $F = 3.563$ ,  $p < .05$ ), puntuando más alto en este factor los estudiantes de las comunidades de Castilla León y Norte de España en comparación con las del resto de comunidades, siendo la DM entre la Comunidad de Castilla León y Norte con la Comunidad Andaluza = .401, la Comunidad de Castilla León y Norte con Comunidad de Madrid = .522 y la Comunidad de Castilla León y Norte con la Comunidad de Castilla la Mancha y Valencia = .425.

Tabla 3.1.11. Diferencias de medias en relación a la zona geográfica donde estudian.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas			ANOVA		DM
	W	Sig.	F(3, 498)	p		
Org.Esf	.540	.655	2.137	.095	No son estadísticamente significativas	
Gus.Asp	<b>.796</b>	<b>.496</b>	<b>3.563</b>	<b>.014</b>	Castilla-León y el Norte	Andalucía <b>.401</b> Madrid <b>.522</b> C. Mancha y Valencia <b>.425</b>

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

Observando la Figura 3.1.8 en el factor Org.Est la zona geográfica que más alto puntúa es la de Castilla León y el Norte, y la Comunidad Andaluza la que otorga menor valor. En el otro factor, Gus.Asp, también es Castilla León, como hemos visto en la explicación de la ANOVA, pero a diferencia del otro factor, la Comunidad que puntúa más baja es la de Madrid.

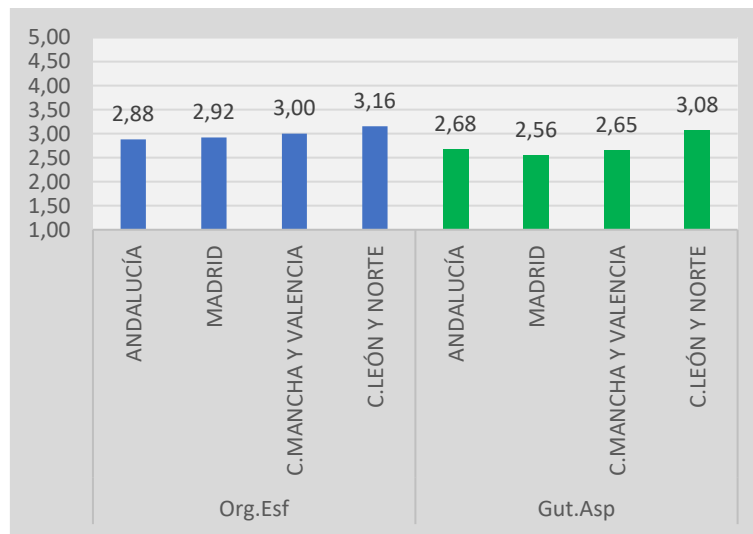


Figura 3.1.8. Comparación de las medias en cada factor según la zona geográfica donde estudian.

Para finalizar, se les ha preguntado en opinión libre sobre para creen que les puede servir el Módulo de FOL en el futuro. Primero, se han definido las categorías de las respuestas, a continuación, se han reconvertido en respuestas estilo Likert, siendo las categorías: (1) para entender el mundo laboral, (2) para el desarrollo profesional, (3) para entender los contratos y (4) no les sirve para nada. A modo de ejemplo, la respuesta a la última pregunta: **Explica con tus palabras para qué crees que te servirá el módulo de FOL**, respuesta sujeto A: *Para conocer tus derechos laborales*, respuesta sujeto B: *Para*

*el trabajo y saber sobre los contratos nóminas etc.*, respuestas sujeto C: *Para entender los términos claves para saber que no me están engañando y para poder defender con confianza*, a las tres respuestas se les ha asignado el valor 3, “entender el mundo laboral”.

Los resultados del análisis de varianza aplicado indican que en los dos factores los participantes que opinan que el Módulo de FOL no les sirve para nada en el futuro, puntúan más alto en esta variable que en el resto. En la Tabla 3.1.12 y la Figura 3.1.9, puede comprobarse que se han asumido varianzas iguales, encontrando diferencias estadísticamente significativas en los dos factores (Tabla 3.1.12). Para el factor Org.Esf ( $W = .154$ ,  $F = 2.768$ ,  $p < .05$ ), la DM estadísticamente significativa ha surgido al comparar los que piensan que el módulo no les sirve para nada y los que creen que puede servirles para entender el mundo laboral ( $DM = .305$ ). Para el factor Gus.Asp también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $W = 1.911$ ,  $F = 10.621$ ,  $p < .001$ ), entre los que piensan que no les sirve para nada y los que piensan que puede servirles para entender el mundo laboral ( $DM = .609$ ), entre los que piensan que no les sirve para nada y los que piensan que les puede servir para el desarrollo profesional ( $DM = .639$ ), y entre los que piensan que no les sirve para nada y los que piensan que para poder entender contratos de trabajo ( $DM = .479$ ).

Resumiendo, los que piensan que el Módulo de FOL no les va a servir para nada en su futuro, son los que otorgan una valoración más alta a los ambos factores, Organización y Esfuerzo para Estudiar y Gusto y Aspiraciones en el Estudio.

Tabla 3.1.12. Diferencias de medias en relación a para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA				
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p		DM	
Org.Esf	<b>.154</b>	<b>.927</b>	<b>2.769</b>	<b>.041</b>	Para nada	Entender mundo laboral	<b>.305</b>
						Entender mundo laboral	<b>.609</b>
Gus.Asp	<b>1.911</b>	<b>.127</b>	<b>10.621</b>	<b>.000</b>	Para nada	Desarrollo profesional	<b>.639</b>
						Entender contratos	<b>.479</b>

*Leyenda:* Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

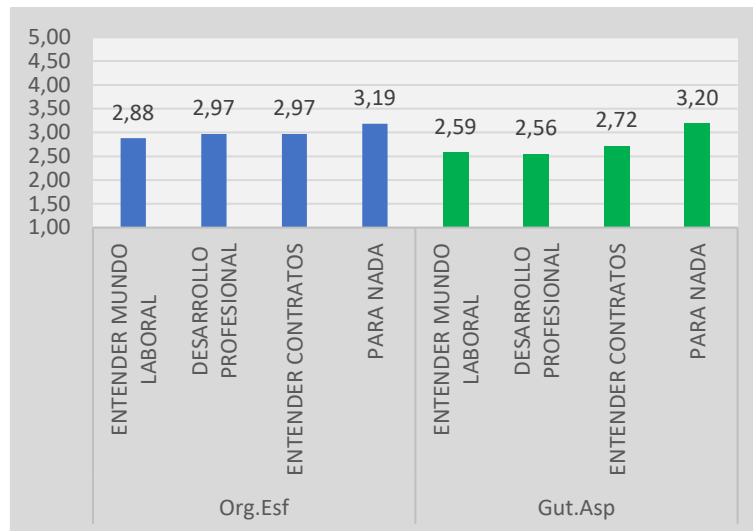


Figura 3.1.9. Comparación de las medias en cada factor en función de para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.

A continuación, procederemos a explicar los resultados obtenidos de la investigación instrumental y empírica de los datos del cuestionario Enfoques de aprendizaje R-SPQ-2F.

## 3.2. Enfoques de aprendizaje R-SPQ-2F

En este apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis del cuestionario Enfoques de aprendizaje (R-SPQ-2F). Se muestran con la misma organización y formato que se ha seguido para presentar las conclusiones alcanzadas en el análisis del cuestionario (1) Actitud general hacia el estudio (E-1), tanto los resultados de la investigación instrumental como de la empírica.

Este cuestionario ha sido configurado para la extracción de dos factores. Para comprobar si en este caso se cumple se ha comenzado realizando un gráfico de sedimentación. En dicho gráfico puede apreciarse que en un principio si se definen dos factores (Figura 3.2.1), por tanto, se procede a continuar con el proceso de AF para corroborar este resultado.

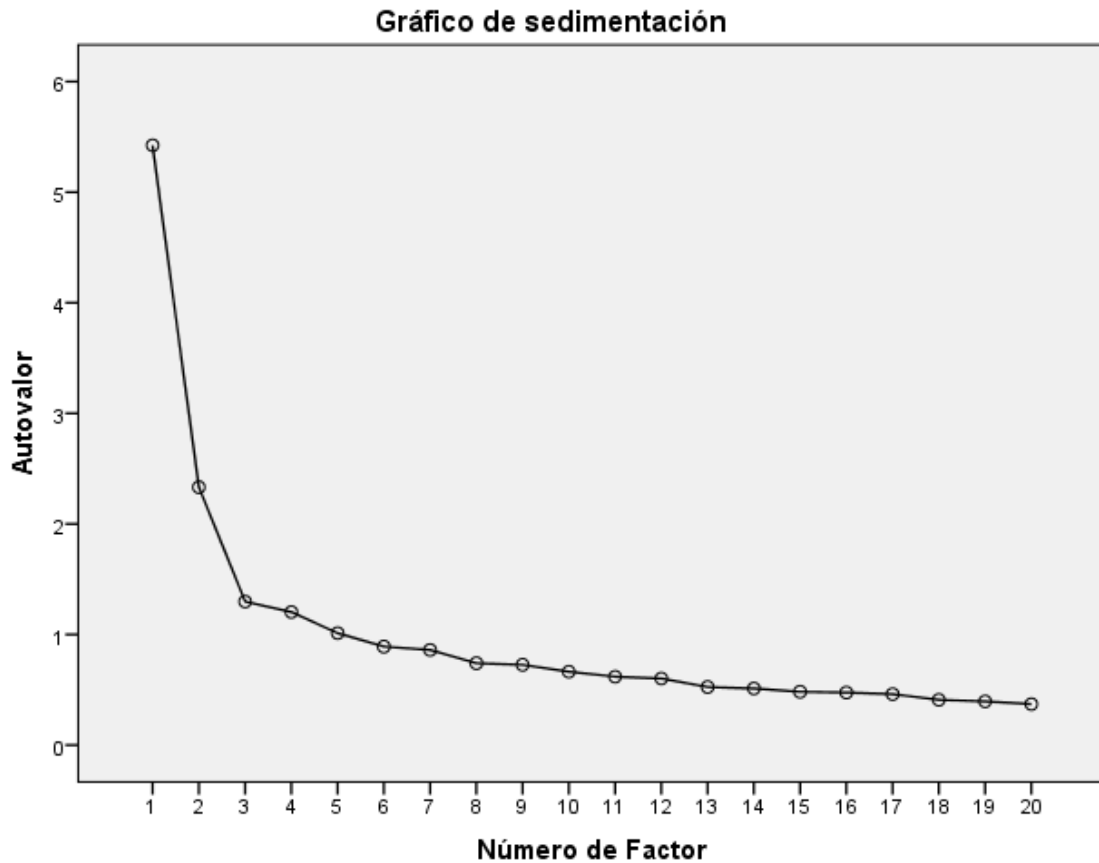


Figura 3.2.1. Gráfico de sedimentación

Se evaluaron cada una de las variables que componen dicha escala mediante estadísticos descriptivos, concretamente la tendencia central y distribución. Los resultados de dicho análisis pueden comprobarse en la Tabla 3.2.1. El estadístico Desviación Típica alcanza valores en torno a 1.00 (DT). La Asimetría (Asim.) y Curtosis (Cur.) manifiestan que las 20 variables de la escala, se mantienen dentro de una horquilla menor a  $\pm 1$ , mostrando muy buena distribución, según indican Bandalos y Finney (2010), Ferrando et al. (2022), Muthén y Kaplan (1985, 1992). En cuanto a la correlación total entre elementos (CTEc) como todos ellos han superado el valor de .300, los ítems son también todos admisibles.

Tabla 3.2.1. Descripción de la tendencia central, dispersión y la correlación total de cada de ítems del cuestionario R-SPQ-2F.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE	M	DT	Asim.	Curt.	CTEc
1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	2.86	1.099	.066	-.620	.554
2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él.	2.78	1.021	.205	-.282	.485
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible.	3.88	1.152	-.962	.204	.554
4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas.	2.81	1.064	.164	-.506	.485
5. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te enfocas en él.	2.43	.944	.350	-.140	.439
6. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.	3.28	.934	-.301	.003	.584
7. Dado que no encuentro el curso muy interesante voy en mi trabajo a lo mínimo.	3.96	1.036	-.851	.147	.439
8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria, incluso aunque no las comprenda.	3.17	1.192	-.206	-.723	.584
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.	3.45	1.075	-.312	-.515	.575
10. Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.	2.77	1.024	.182	-.489	.496
11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.	3.32	1.090	-.282	-.523	.575
12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.	3.17	1.022	-.134	-.347	.496
13. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.	2.88	.935	.118	-.230	.651
14. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.	3.63	1.008	-.457	-.384	.577
15. Me parece que estudiar los temas en profundidad no ayuda. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas.	3.80	.992	-.587	-.047	.651
16. Creo que los profesores no deben esperar que los alumnos dediquen mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen.	2.86	1.157	.053	-.789	.577
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.	3.35	.983	-.288	-.232	.386
18. Es muy importante para mí revisar en casa la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.	3.45	1.011	-.241	-.448	.552
19. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen.	3.07	1.126	-.175	-.659	.386
20. Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas de las posibles preguntas.	3.15	1.110	-.048	-.666	.552

*Leyenda:* Ver leyenda de la Tabla 3.1.1.

Los resultados obtenidos de los análisis univariados de los ítems del cuestionario, admiten que tienen una buena distribución muestral, lo que permite pasar a la realización del AF, en principio, con la totalidad de los ítems que configuran el cuestionario.

### 3.2.1. Investigación instrumental del cuestionario R-SPQ-2F

La investigación instrumental se ha realizado con el programa FACTOR 12.03.02, como se hizo en el apartado 3.1.2, aplicándose los mismos estadísticos, es decir, para comprobar la adecuación de la muestra se aplicó la Implementación Óptima de Análisis Paralelos, siguiendo las indicaciones de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011), ejecutado

mediante 10.000 remuestreos, la Estimación Robusta de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS) y de Matrices Policóricas entre los ítems (Ferrando y Lorenzo, 2014), la correlación parcial ítem-test y el Alfa de Cronbach (Elosua y Zumbo, 2008).

### **3.2.1.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del cuestionario R-SPQ-2F**

Tras la ejecución de las pruebas estadísticas previstas con el programa FACTOR, se confirmó la adecuación de la muestra y que la población objeto de estudio proviene de la misma varianza. El resultado del análisis indica que la mejor opción es la bidimensional de la escala, como señalan sus autores, el Factor 1 se corresponde con Enfoque Profundo (Enf.Prof) y el Factor 2 con Enfoque Superficial (Enf.Surp). Estos resultados pueden comprobarse en la Tabla 3.2.2.

El ajuste de los datos es óptimo, como indican los resultados del estadístico de Bartlett y del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), lo cual refrenda que puede plantearse el AF para extraer los factores.

La varianza total de los dos factores ha sido del 43%. El resultado del KMO superior .80. Tanto el CFI como el GFI alcanzan valores superiores a .95. La RMSR es inferior a .05. Los datos extraídos indican un buen ajuste para la estructura bidimensional en estos ítems (García-Cueto et al., 1998).

Tabla 3.2.2. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio.

<b>BARTLETT</b>	<b>KMO</b>	<b>Varianza</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>BIC</b>	<b>RMSR</b>
3516.2 (df = 190; P = 0.000010)	0.87	43%	.97	.97	684.502	.046

*Leyenda:* Ver leyenda de la Tabla 3.1.2.

La rotación Promin aplicada ha manifestado valores superiores a .300 en todos los ítems, y en ningún caso ha habido variables con cargas en dos factores, por tanto, la definición de los dos factores ha sido clara. Los valores alcanzados por las Alfa de Cronbach han sido superiores a .700, lo cual refrenda el resultado bidimensional.

A la vista de los resultados obtenidos, el cuestionario de Enfoques de Aprendizaje no sufre ningún tipo de adaptación, se mantienen los dos factores y la totalidad de los ítems, concretamente serán el F1, llamado Enfoque Profundo (Enf.Prof) y el Factor 2 denominado Enfoque Superficial (Enf.Surp). (Tabla 3.2.3).

Tabla 3.2.3. Matriz de carga rotada de todas las variables y Alfa de Cronbach de cada factor.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE	F1	F2	Enfoque Profundo (Enf.Prof)	Enfoque Superficial (Enf.Supr)
R-SPQ. 6	.717	.074	.717	
R-SPQ. 13	.712	-.133	.712	
R-SPQ. 18	.700	.111	.700	
R-SPQ. 14	.673	-.019	.673	
R-SPQ. 9	.622	-.094	.622	
R-SPQ. 1	.607	-.051	.607	
R-SPQ. 2	.582	.053	.582	
R-SPQ. 10	.554	-.020	.554	
R-SPQ. 17	.524	.139	.524	
R-SPQ. 5	.455	-.126	.455	
R-SPQ. 11	.076	.576		.576
R-SPQ. 4	.075	.439		.439
R-SPQ. 20	.069	.616		.616
R-SPQ. 16	.027	.584		.584
R-SPQ. 15	-.009	.622		.622
R-SPQ. 19	-.037	.684		.684
R-SPQ. 12	-.038	.559		.559
R-SPQ. 7	-.096	.500		.500
R-SPQ. 8	-.098	.359		.359
R-SPQ. 3	-.238	.527		.527
<b>Alfa de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>			.837	.790

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.3.

### 3.2.2. Investigación empírica del cuestionario R-SPQ-2F

El ajuste del cuestionario ha sido acreditado y evidenciados los dos factores del modelo. A continuación se realizará el cálculo de los factores a partir de la media de los ítems que configuran cada uno de ellos. Seguidamente se mostrará la exposición de los resultados inferenciales del instrumento R-SPQ-2F.

En un primer momento se calculan los valores descriptivos, tendencia central y dispersión de cada factor (Tabla 3.2.4 y Figura 3.2.2). La distribución de los valores es muy favorable, según indican Bandalos y Finney (2010); Ferrando et al. (2022); Muthén y Kaplan (1985, 1992) ya que la Asimetría una Curtosis obtienen valores inferiores a  $\pm 1.00$ , La media alcanzada en los dos factores es muy semejante y en ambos muy próximos a 3, que es el valor central.

Tabla 3.2.4. Valores de tendencia central y dispersión de los factores.

Variables o ítems	M	DT	Asim.	Curt,
F 1. Enfoque Profundo (Enf.Prof)	3.09	.649	.005	.409
F 2. Enfoque Superficial (Enf.Supr)	3.32	.690	-.326	.560

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.4.

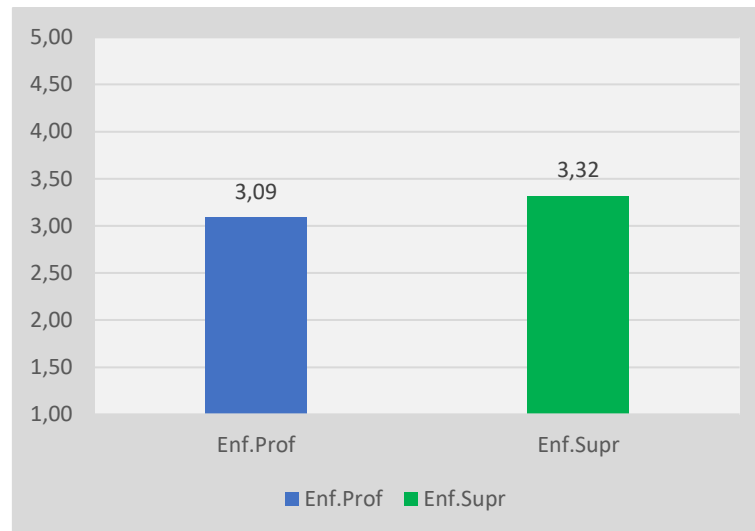


Figura 3.2.2. Media de los factores,

A continuación, se presentan los resultados de la comparación de medias de las variables dicotómicas. Para ello se ha utilizado el estadístico *t* de Student para muestras independientes.

Los resultados de las diferencias de las medias en relación al sexo (Tabla 3.2.5 y la Figura 3.2.3) asumen varianzas iguales en ambos factores. Asimismo, las diferencias de medias son estadísticamente significativas en los dos factores, siendo los varones las que muestran valores más altos en Enf.Prof ( $W = .571$ ,  $t = -2.49$ ,  $p < .05$ ,  $DM = ,143$ ) y las mujeres en Enf.Supr ( $W = .305$ ,  $t = 4.268$ ,  $p < .01$ ,  $DM = .244$ ).

Tabla 3.2.5. Diferencia de medias en relación al sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Enf.Prof	Se asumen varianzas iguales	<b>.571</b>	<b>.450</b>	<b>-2.496</b>	<b>491</b>	<b>.013</b>	<b>-.143</b>
	No se asumen varianzas iguales			-2.497	457.232	.013	
Enf.Supr	Se asumen varianzas iguales	<b>.305</b>	<b>.581</b>	<b>4.268</b>	<b>491</b>	<b>.000</b>	<b>.244</b>
	No se asumen varianzas iguales			4.295	466.542	.000	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

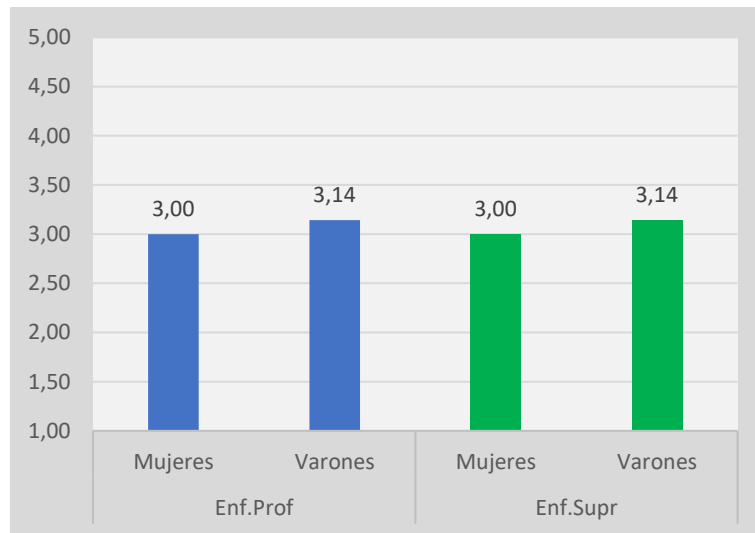


Figura 3.2.3. Comparación de las medias en cada factor entre mujeres y varones.

A la pregunta sobre cómo es la zona donde habitan, diferenciándola entre urbana o rural, los resultados indican varianzas iguales pero los resultados no son estadísticamente significativos (Tabla 3.2.6 y Figura 3.2.4).

Tabla 3.2.6. Diferencia de medias en relación a la zona donde viven.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Enf.Prof	Se asumen varianzas iguales	.009	.925	-1.770	500	.077	.111
	No se asumen varianzas iguales			-1.734	253	.084	
Enf.Supr	Se asumen varianzas iguales	.040	.841	-.547	500	.585	.064
	No se asumen varianzas iguales			-.529	246	.597	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

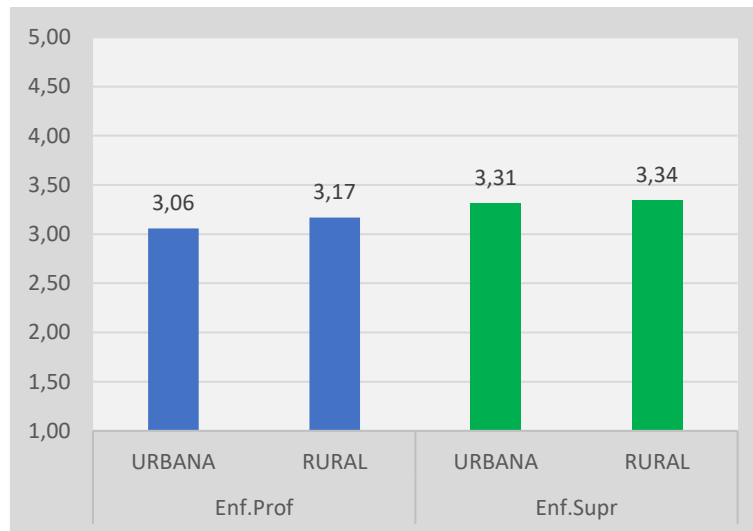


Figura 3.2.4. Comparación de las medias en cada factor entre los que habitan en zona urbana o rural.

En la Tabla 3.2.7 y la Figura 3.2.5, se recogen los resultados de las diferencias de medias en relación a si realizan o no actividades a la salida del Centro de estudios. Dichos resultados, asumen varianzas iguales, pero en ninguno de los casos las diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 3.2.7. Diferencia de medias en relación a si realizan o no actividades extraescolares.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Enf.Prof	Se asumen varianzas iguales	1.435	.231	-.669	500	.504	-.039
	No se asumen varianzas iguales			-.679	488.329	.498	
Enf.Supr	Se asumen varianzas iguales	.105	.746	-.311	500	.756	-.018
	No se asumen varianzas iguales			-.312	473.479	.755	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

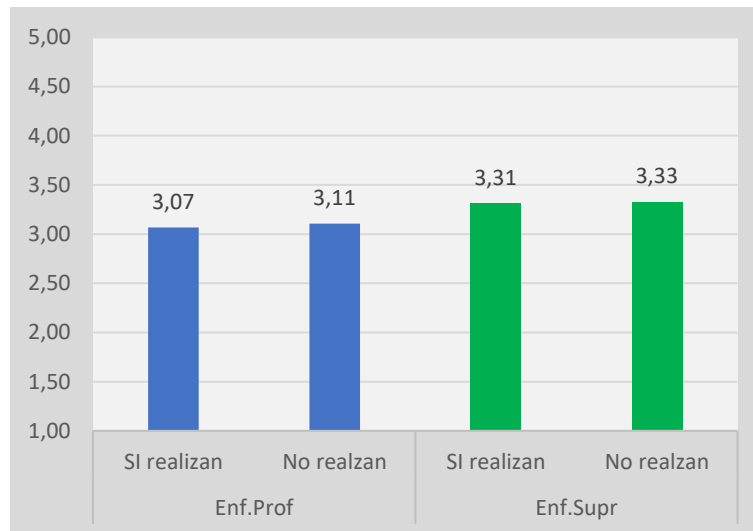


Figura 3.2.5. Comparación de las medias en cada factor entre si realizan o no actividades extraescolares.

A partir de ahora se mostrarán los análisis de comparar medias para variables policotómicas, y para ello se realizaron los estadísticos para análisis de varianza (ANOVA).

El tipo de actividades que realizan al salir del Centro donde cursan FP muestra varianzas iguales, pero no indica ninguna diferencia que pueda ser significativa (Tabla 3.2.8). Si se observa la Figura 3.2.6, destaca que puntúan más alto en todas las respuestas del Factor Enf.Supr que Enf.Prof. La media más alta la han otorgado, en el factor Enf.Supr, aquellos sujetos que al salir del Centro tienen que trabajar, seguido de las que no hacen nada y la más baja quienes dedican tiempo extraescolar a estudiar. En el factor Enf.Prof, la media más baja ha sido para aquellas personas que tienen que trabajar y la más alta para quienes dedican tiempo al estudio. Resumiendo, los individuos que tienen que trabajar al salir del Centro escolar tienen un enfoque más superficial en los estudios y menos profundo que quienes realizan algún tipo de actividad no remunerativa, y las que dedican un tiempo extra al estudio tienen un enfoque más profundo y menos superficial.

Tabla 3.2.8. Diferencias de medias en relación a las actividades realizadas al salir del Centro.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(4, 497)</sub>	p	DM
Enf.Prof	1.440	.220	.263	.902	No significas
Enf.Supr	1.259	.285	.582	.676	No significas

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

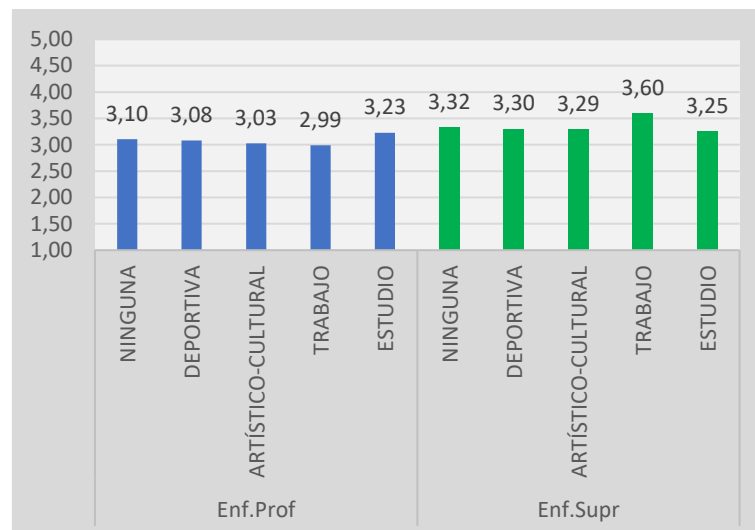


Figura 3.2.6. Comparación de las medias en cada factor con las actividades realizadas al salir del Centro.

Seguiremos con el nivel de estudios de los padres, en los dos casos se asumen varianzas iguales, pero en ninguno aparecen diferencias estadísticamente significativas (Tablas 3.2.9 y 3.2.10 y la Figura 3.2.7).

Tabla 3.2.9. Diferencias de medias en relación a los estudios del padre.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p	DM
Enf.Prof	.538	.656	.555	.645	No significas
Enf.Supr	.445	.721	.378	.769	No significas

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

Tabla 3.2.10. Diferencias de medias en relación a los estudios de la madre.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 4988)</sub>	p	DM
Enf.Prof	1.569	.196	.441	.724	No significas
Enf.Supr	.594	.619	.642	.588	No significas

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

Se ha visto que los resultados no son significativos, sin embargo, en la Figura 3.2.7. se observa que las personas cuyas madres tienen estudios de secundaria y sus padres no

tienen estudios, son los que manifiestan tener un enfoque más superficial hacia los estudios. En los que manifiestan un enfoque más profundo, los resultados, en cuanto al nivel académico de los progenitores, son prácticamente iguales.

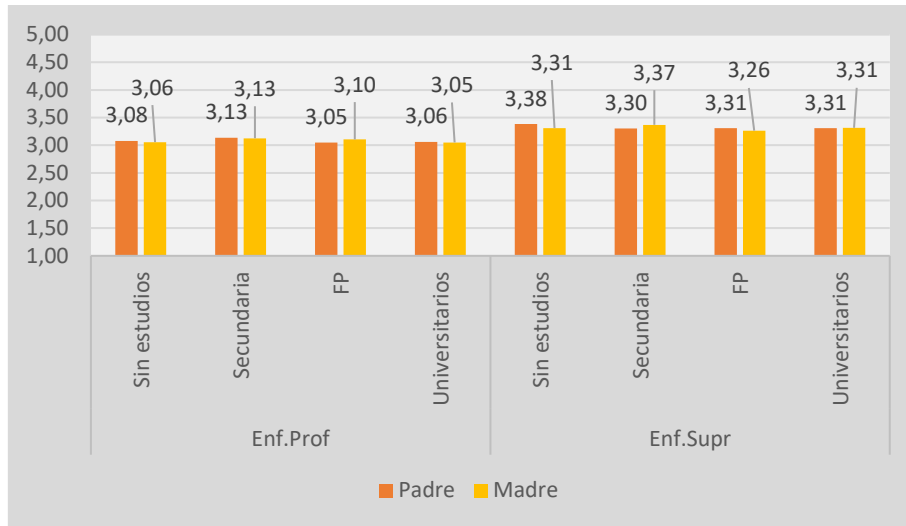


Figura 3.2.7. Comparación de las medias en cada factor según el nivel estudios de los padres.

Se ha comprobado si la zona geográfica donde está situado el Centro de estudios puede influir de alguna manera en los enfoques de estudio (Tabla 3.2.11). Los resultados han dicho que no son estadísticamente significativas ninguna de las comparaciones entre zonas geográficas.

Tabla 3.2.11. Diferencias de medias en relación a la zona geográfica donde estudian.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p	DM
Enf.Prof	.295	.829	1.120	.340	No significas
Enf.Supr	2.530	.057	.411	.745	No significas

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

No obstante, puede observarse en la Figura 3.2.8 que, aunque ningún resultado haya sido significativo, los participantes de Castilla León y Norte de España registran valores más altos en “estudia con enfoque profundo” y los de Madrid mantienen un “enfoque más superficial”.

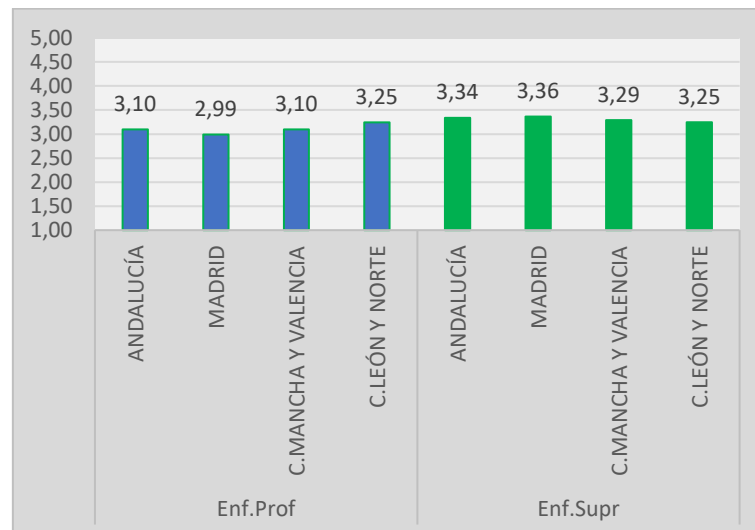


Figura 3.2.8. Comparación de las medias en cada factor según la zona geográfica donde estudian.

La última variable a analizar ha sido la pregunta abierta, posteriormente categorizada, mediante la que se les pedía que manifestaran libremente “Para que creen que les puede servir el Módulo de FOL en su formación”.

Ambos factores muestran varianzas iguales. Los resultados del análisis de varianza señalan que en factor Enf.Prof contiene diferencias estadísticamente significativas ( $W = 530$ ,  $F = 7.555$ ,  $p \leq .01$ ), y el estadístico de Bonferroni indica dónde aparecen esas discrepancias. A saber, puntúan siempre más alto los que piensan que el Módulo de FOL no les sirve para nada, tanto al compararlo con los que creen que les puede servir para entender el mundo laboral ( $DM = .437$ ), como los que piensan que puede servirles para desarrollo profesional ( $DM = .540$ ) y los que piensan que para entender contratos ( $DM = .344$ ). En el factor Enf.Supr no se muestran diferencias estadísticamente significativas.

Resumiendo, consideran que el Módulo de FOL para lo que menos les sirve es para el desarrollo profesional, puntúan más alto en enfocar los estudios de manera profunda, en los que orientan los estudios de manera superficial, las valoraciones de la media son muy semejantes, oscilando dichas puntuaciones entre 3.23 y 3.36, es decir que la diferencia entre la puntuación más alta y más baja es de .13, prácticamente imperceptible, o sea, no se manifiestan diferencias sobre lo que piensan que puede aportarles el Módulo de FOL para el futuro.

Tabla 3.2.12. Diferencias de medias en relación a para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas			ANOVA		DM	
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p			
Enf.Prof	.530	.662	7.555	.000	Para nada	Entender mundo laboral	.437
						Desarrollo profesional	.540
						Entender contratos	.344
Enf.Supr	.482	.695	.696	.555	No significas		

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

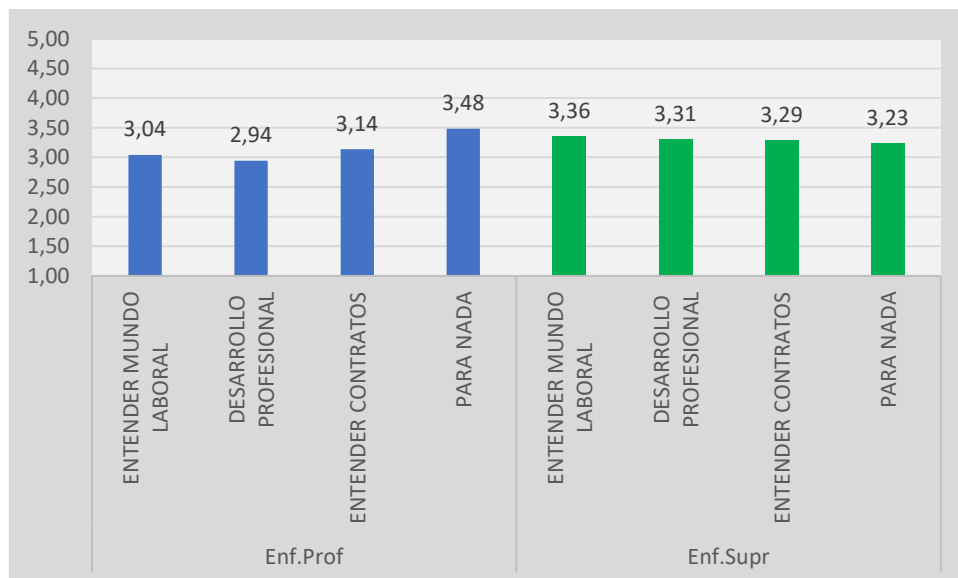


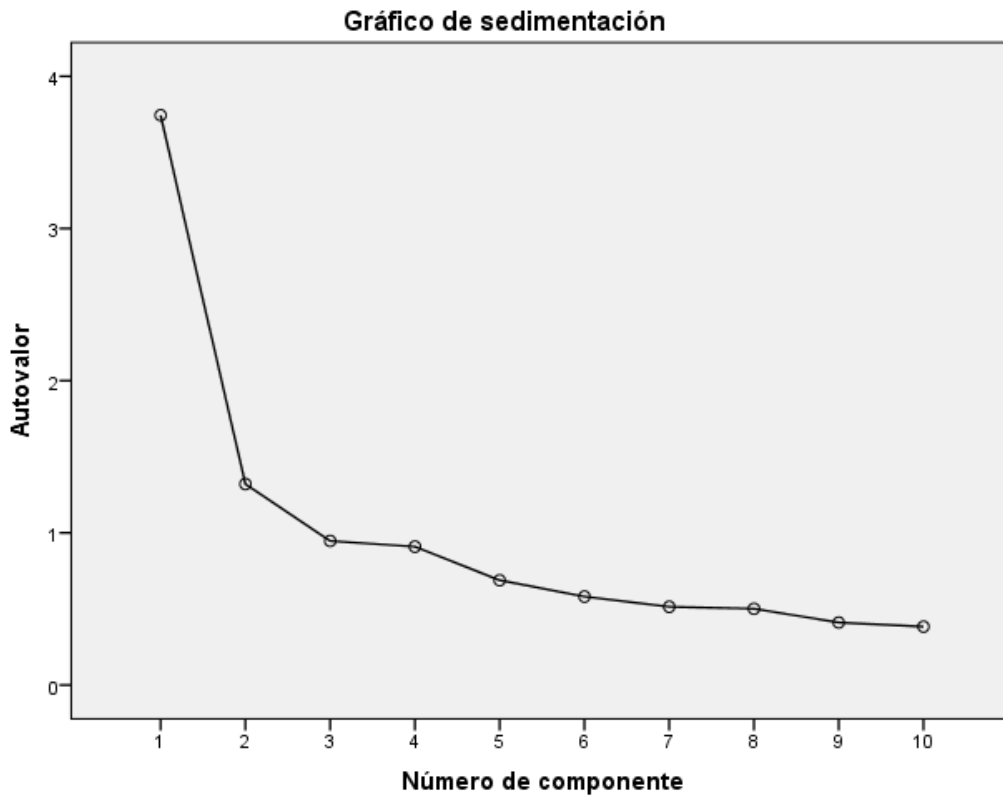
Figura 3.2.9. Comparación de las medias en cada factor en función de para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.

### 3.3. Metas en la Vida

Este cuestionario está compuesto por 11 ítems y sus autores lo configuran con tres factores que se corresponden con las metas en la vida: a) Objetivo Riqueza, b) Objetivo Altruista y c) Objetivo Relación. Para comprobar si se mantienen la totalidad de los ítems y los tres factores se ha comenzado haciendo un gráfico de sedimentación, seguido de los análisis descriptivos.

El gráfico de sedimentación visualiza solo dos factores, por tanto, antes de tomar una decisión se ha procedido a analizar los resultados descriptivos.

Figura 3.3.1. Gráfico de sedimentación



Se han calculado los valores de la tendencia central y la dispersión, como en los apartados anteriores y se ha podido comprobar que la asimetría y curtosis son adecuadas ya que tienen valores aceptables, al estar los valores en la asimetría dentro de un rango  $\pm 2.0$  y la curtosis  $\pm 3.00$ , según Bandalos y Finney (2010) y Muthén y Kaplan (1985 y 1992). Sin embargo, se ha tomado la decisión de no introducir en el Análisis Factorial (AF) el ítem 7, por el motivo principal de no haber alcanzado el nivel mínimo de .250 en el análisis del índice de homogeneidad corregido, valor mínimo considerado para que sea aceptable. Además, no creemos que la pregunta de este ítem pueda aportar nada relacionado con el objeto de estudio de esta tesis, ya que es relativa al compromiso religioso.

Tabla 3.3.1. Descripción de la tendencia central, dispersión y la correlación total de cada de ítems del cuestionario Metas en la vida

<b>Variables o ítems</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Asim.</b>	<b>Curt,</b>	<b>IHc</b>
1. Tener una carrera profesional muy gratificante	1.87	.893	.891	.496	.445
2. Poder tener una buena vida social	1.76	.855	1.062	.924	.499
3. Poder hacer una contribución importante a la sociedad	2.20	.951	.511	-.069	.477
4. Tener una gran seguridad económica	1.51	.731	1.584	2.935	.541
5. Tener un puesto muy prominente en la sociedad	2.65	1.074	.030	-.692	.599
6. Mantener una buena relación con mi familia	1.54	.923	1.838	2.922	.351
7. Tener en la vida un compromiso religioso serio	3.90	1.222	-.992	.054	.266
8. Ser reconocido por mis logros	2.45	1.127	.388	-.599	.553
9. Crear mi propia familia	2.19	1.209	.791	-.317	.382
10. Llegar a la posición más alta en mi carrera	2.25	1.053	.415	-.627	.606
11. Ser muy rico en recursos económicos	2.25	1.032	.274	-.715	.410

### 3.3.1. Investigación Instrumental del Cuestionario de Metas en la vida

Tras los resultados alcanzados en el análisis univariado de los ítems, se ha procedido a realizar el AF con solo 10 variables del cuestionario. Se ha utilizado para ello el programa FACTOR 12.03.02, como se ha hecho en los análisis de los otros dos cuestionarios, es decir, Implementación Óptima de Análisis Paralelos, ejecutado mediante 10.000 remuestros, la Estimación Robusta de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS) y de Matrices Policóricas entre los ítems y la correlación parcial ítem-test, además del Alfa de Cronbach. A priori se comprobará si la adecuación de la población objeto de estudio proviene de la misma varianza.

#### 3.3.1.1. Análisis Factorial Exploratorio del Cuestionario de Metas en la Vida

Los resultados corroboran que la muestra es procedente y resulta de la misma varianza. El resultado del estadístico de Bartlett y del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la varianza total, indica que el ajuste de los datos es favorable, como puede comprobarse en la Tabla 3.3.2., resultados que respaldan el AF para extraer los factores.

Tabla 3.3.2. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio

<b>BARTLETT</b>	<b>KMO</b>	<b>Varianza</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>BIC</b>	<b>RMSR</b>
1850.0 (df = 45; P = 0.000010)	.83	56%	.98	.98	255.768	.05

Se ha procedido al AF con una rotación de tres factores, pero los resultados alcanzados no son adecuados porque hacen desaparecer un factor y dos ítems, además, en otros tres casos se muestran variables que cargan en dos factores a la vez sin mantener una diferencia de .100, y el propio programa hace la recomendación de trabajar con solo dos factores.

Estas conclusiones han obligado a repetir la rotación con solo dos factores, solución que ha dado buenos resultados con cargas adecuadas (Tabla 3.3.2). El cuestionario definitivo ha quedado configurado en dos factores, F1: la meta en la vida Altruista y Social (Alt.Soc); F2: la meta en la vida es Alcanzar la Riqueza (Alc.Riq), por ser el modelo que mejores resultados ha obtenido.

Tabla 3.3.3. Matriz de carga rotada de todas las variables y Alfa de Cronbach de cada factor

Variables o ítems	F2	F1	Altruista y social AltRel	Alcanzar riqueza Alc.Riq
Ítem Met.Vida 2	.774	-.068	.774	
Ítem Met.Vida 6	.760	-.233	.760	
Ítem Met.Vida 1	.609	.013	.609	
Ítem Met.Vida 3	.499	.134	.499	
Ítem Met.Vida 9	.395	.130	.395	
Ítem Met.Vida 11	-.236	.834		.834
Ítem Met.Vida 5	.002	.793		.793
Ítem Met.Vida 10	.069	.730		.730
Ítem Met.Vida 8	.174	.537		.537
Ítem Met.Vida 4	.202	.332		.332
<b>Alfa de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>			.653	.777

### 3.3.2. Investigación empírica del cuestionario Metas en la Vida

Finalizada la investigación instrumental del cuestionario Metas en la Vida, que ha sido adaptado a dos factores, se comienza a realizar la investigación empírica, donde se seguirá el mismo orden que en los dos cuestionarios anteriores.

Para comenzar se expondrán los resultados de los valores de tendencia central y dispersión de los dos factores resultantes. Puede verse en la Tabla 3.3.4. y la diferencia de la media de una manera más gráfica en la Figura 3.3.2. Los resultados muestran puntuaciones bajas en los dos factores, no alcanzando en ninguno la valoración central que sería una media de 3, ya que la horquilla de las valoraciones oscilaba entre 1 y 5.

Tabla 3.3.4. Valores de tendencia central y dispersión de los factores.

VARIABLES O ÍTEMS	M	DT	Asim.	Curt.
F1. Altruista y social (Alt.Soc)	1.91	.630	.943	1.857
F2. Alcanzar riqueza (Alc.Riq)	2.22	.736	.264	-.254

Leyenda. M = Ver leyenda de la Tabla 3.1.4.

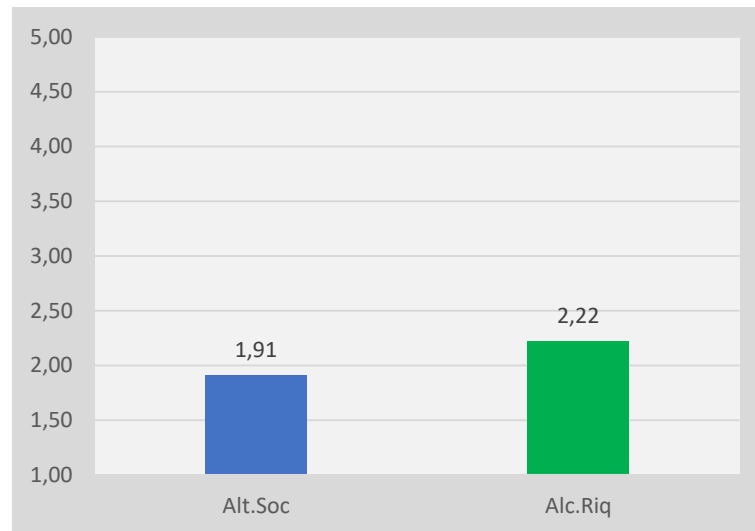


Figura 3.1.2. Media de los factores.

Se continúa con la presentación de los resultados alcanzados en la prueba *t* para variables independientes, donde se comprobarán las posibles inferencias de las variables dicotómicas en los dos factores. Los resultados se presentarán en el mismo orden como se había hecho con los otros cuestionarios.

Comenzando con las diferencias por sexo. Se puede comprobar en la Tabla 3.3.5 que ninguna de las diferencias alcanzadas en los dos factores, muestran significación estadística, y en la Figura 3.3.3, se observa gráficamente que las valoraciones por sexo son prácticamente iguales y por debajo 3, que es el valor central.

Tabla 3.3.5. Diferencia de medias en relación al sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Alt.Soc	Se asumen varianzas iguales	.001	.981	.223	491	.824	.012
	No se asumen varianzas iguales			.222	451.912	.824	
Alc.Riq	Se asumen varianzas iguales	4.760	.030	.189	491	.850	.012
	No se asumen varianzas iguales			.192	475.649	.848	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

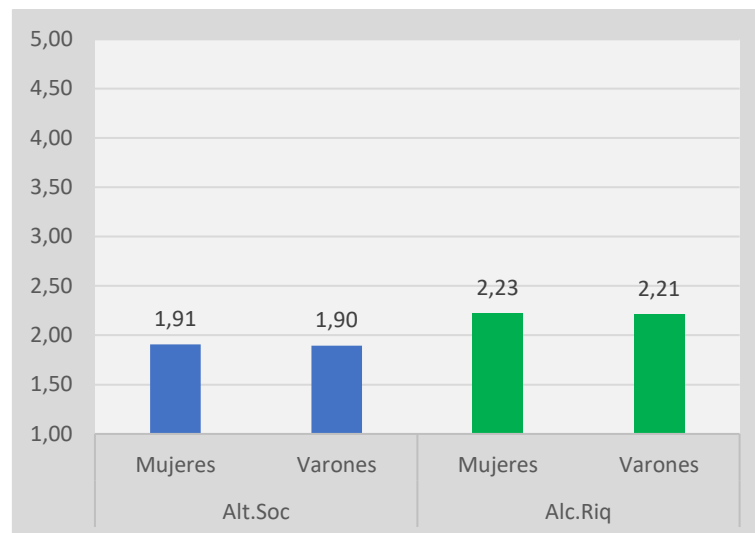


Figura 3.3.3 Comparación de las medias en cada factor entre mujeres y varones.

Con respecto a la zona donde residen, sí se muestran diferencias estadísticamente significativas en el factor Alt.Soc, donde aquellas personas que tienen su residencia en zona rural puntúan más alto esta meta de vida que los que viven en una zona urbana ( $W = 4.334$ ,  $t = -2.460$ ,  $p < .05$ ,  $DM = .159$ ), sin embargo, los que su metas en la vida son el Alc.Riq no muestran diferencias estadísticamente significativas, aunque cabe destacar que en este factor puntúan más alto de media que aquellos para los que su meta es Alt.Soc. Puede comprobarse este resultado en la Tabla 3.3.6 y en la Figura 3.3.4.

Tabla 3.3.6. Diferencia de medias en relación a la zona donde viven.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Alt.Soc	Se asumen varianzas iguales	<b>4.334</b>	<b>.038</b>	-2.572	500	.010	<b>-.159</b>
	No se asumen varianzas iguales			<b>-2.350</b>	<b>221.671</b>	<b>.020</b>	
Alc.Riq	Se asumen varianzas iguales	.503	.479	-1.124	500	.261	-.082
	No se asumen varianzas iguales			-1.104	254.327	.271	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

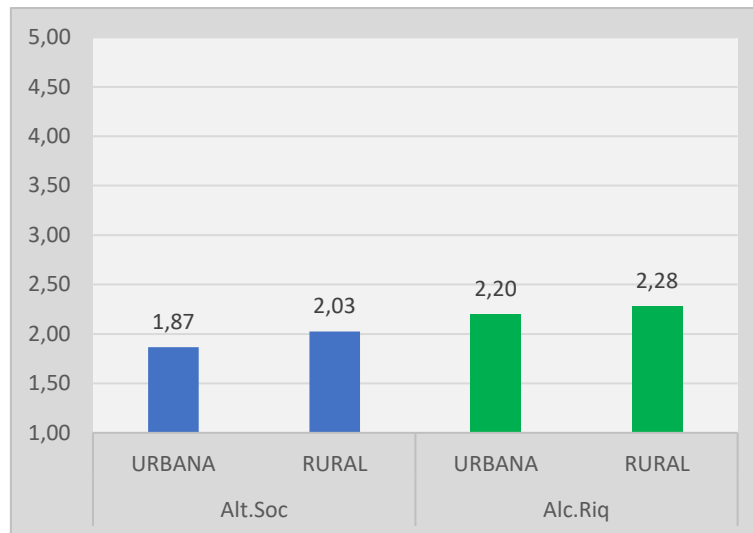


Figura 3.3.4. Comparación de las medias en cada factor entre los que habitan en zona urbana o rural.

El hecho de realizar algún tipo de actividades al salir de clase señala diferencias estadísticamente significativas en el factor Alt.Soc, siendo los que no realizan actividades los que tienen unas metas en la vida más altruistas y/o sociales que los que si realizan algún tipo de actividades ( $W = 2.567$ ,  $t = -2.633$ ,  $p < .01$ ,  $DM = .149$ ). En el otro factor, metas en la vida Alc.Riq, las diferencias mostradas no dan resultados con significación estadística, aunque también otorgan valores más altos los que no realizan ningún tipo de actividad. Ver Tabla 3.3.6 y Figura 3.3.5.

Tabla 3.3.7. Diferencia de medias en relación a si realizan o no actividades extraescolares.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		W	Sig.	t	gl	p	DM
Alt.Soc	Se asumen varianzas iguales	<b>2,567</b>	<b>,110</b>	<b>-2,633</b>	<b>500</b>	<b>,009</b>	<b>-.149</b>
	No se asumen varianzas iguales			-2,643	473,640	,008	
Alc.Riq	Se asumen varianzas iguales	,539	,463	-1,625	500	,105	-.108
	No se asumen varianzas iguales			-1,612	452,664	,108	

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.5.

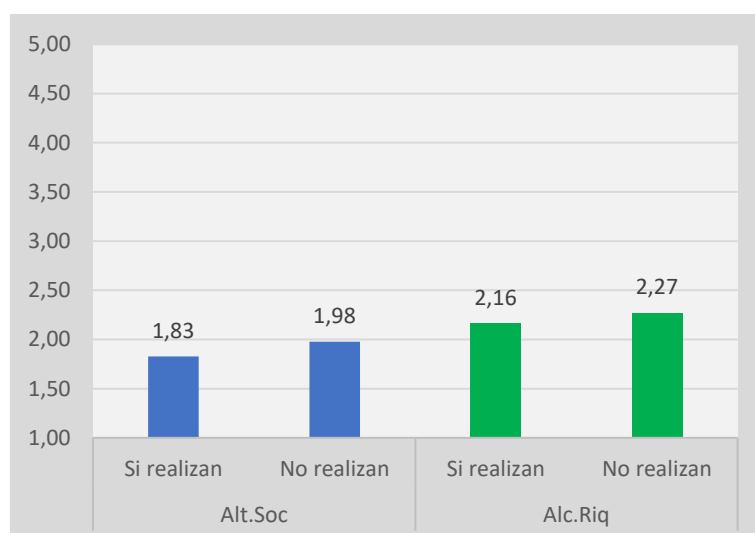


Figura 3.3.5. Comparación de las medias en cada factor entre si realizan o no actividades extraescolares.

Una vez finalizado el análisis de las diferencias en los dos factores de metas en la vida para variables dicotómicas, se procede a exponer los resultados de las diferencias entre variables cuando estas son policotómicas, utilizando para ello la ANOVA. Siguiendo el mismo orden de los cuestionarios anteriores, se verán primero el tipo de actividades que realizan a la salida del Centro.

El hecho de practicar algún tipo de actividades al salir del centro dónde estudian ha dado resultados estadísticamente significativos, pero conviene conocer si es revelador también el tipo de actividades que realicen (Ver Tabla 3.3.11 y Figura 3.1.8). Para ello se ha realizado el ANOVA y los resultados indican que en el factor Alt.Soc es estadísticamente significativa la diferencia entre los que no hacen nada y los que realizan actividades deportivas ( $W = 7.673$ ,  $F = 3.540$ ,  $p < .01$ ), siendo los que no hacen nada los que puntúan más alto ( $DM = .173$ ). Cabe destacar que los que puntúan más bajo en este factor son los que tienen que trabajar al salir del centro.

En el factor Alc.Riq, cabe destacar que, sin ser estadísticamente significativa, los que trabajan al salir de estudiar son los que puntúan más alto en este factor, y más bajo, los que realizan actividades artístico-culturales.

Tabla 3.3.8. Diferencias de medias en relación a las actividades realizadas al salir del Centro.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(4, 497)</sub>	p	DM
Alt.Soc	<b>7,673</b>	<b>,000</b>	<b>3,540</b>	<b>,007</b>	No hacen nada Ac.deportivas <b>.173</b>
Alc.Riq	2,141	,075	1,730	,142	No significativas

Leyenda: ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

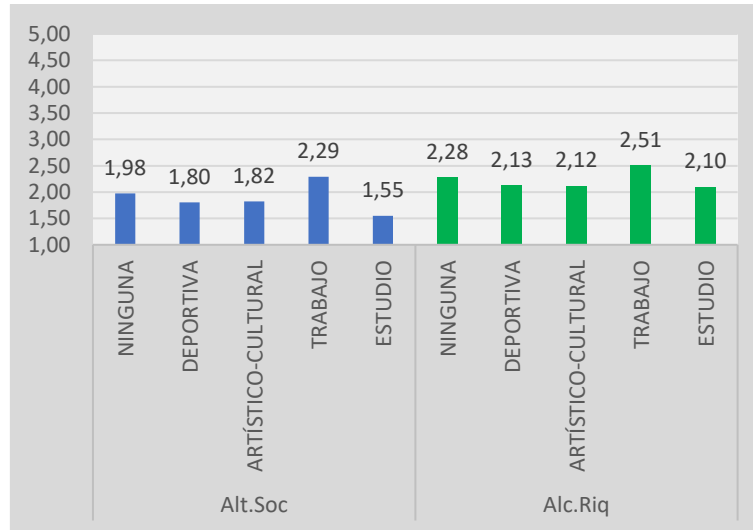


Figura 3.3.6. Comparación de las medias en cada factor con las actividades realizadas al salir del Centro.

A continuación, se observarán los resultados en función del nivel de estudios de los padres. En ambos análisis (Tablas 3.3.9 y 3.3.10) se ha visto que se asumen varianzas iguales, pero ninguna de las diferencias muestra significación estadística. En la Figura 3.3.7 se observa que, aunque sin significación estadística, los hijos de padres universitarios puntúan más alto en que su meta en la vida sea alcanzar sea la riqueza.

Tabla 3.3.9. Diferencias de medias en relación a los estudios del padre.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p	DM
Alt.Soc	.844	.470	2.324	.074	No significas
Alc.Riq	.518	.670	1.891	.130	No significas

Leyenda: ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

Tabla 3.3.10. Diferencias de medias en relación a los estudios de la madre.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA		
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p	DM
Alt.Soc	1.632	.181	.541	.655	No significas
Alc.Riq	1.559	.199	.109	.955	No significas

Leyenda: ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

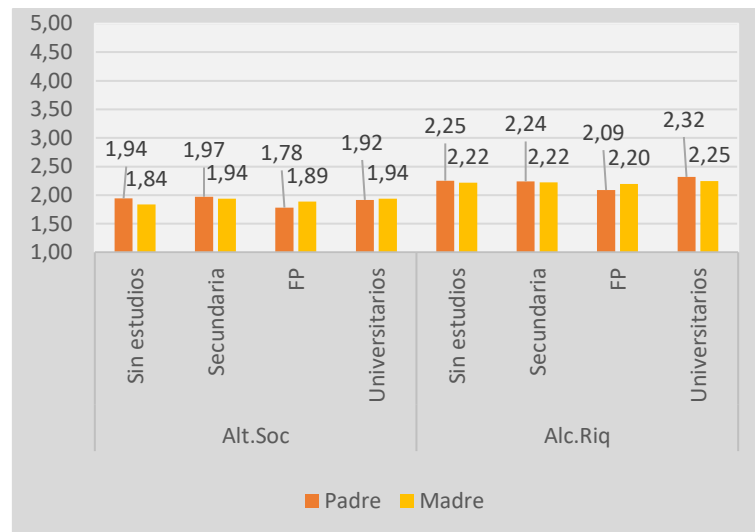


Figura 3.3.7. Comparación de las medias en cada factor según el nivel estudios de los padres.

La zona geográfica donde está situado el centro de estudios señala diferencias estadísticamente significativas y en los dos casos con el estadístico de Levene señala que los grupos son homogéneos, pero dónde la diferencia es significativa es entre lo que opinan los estudiantes de Castilla-León y Norte de España con los de Andalucía, siendo los primeros los que apuntan más alto en los dos factores. En la Tabla 3.3.11 y en la Figura 3.3.8 puede observarse que en el Factor Alt.Soc los valores alcanzados han sido  $W = .505$ ,  $F = 3.178$ ,  $p < .05$  y  $DM = .342$  y en el Factor Alc.Riq,  $W = 2.327$ ,  $F = 3.280$ ,  $p < .05$  y  $DM = .435$ . Entre el resto de comunidades no hay diferencias estadísticamente significativas, pero en los dos factores en orden ascendente, después de Andalucía la siguiente valoración la otorgan los de Castilla-La Mancha seguido de la Comunidad de Madrid.

Tabla 3.3.11. Diferencias de medias en relación a la zona geográfica.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas		ANOVA			
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p	DM	
Alt.Soc	.505	.679	3.178	.024	Castilla-León y el Norte	Andalucía .342
Alc.Riq	2.327	.074	3.260	.021	Castilla-León y el Norte	Andalucía .435

Leyenda: ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

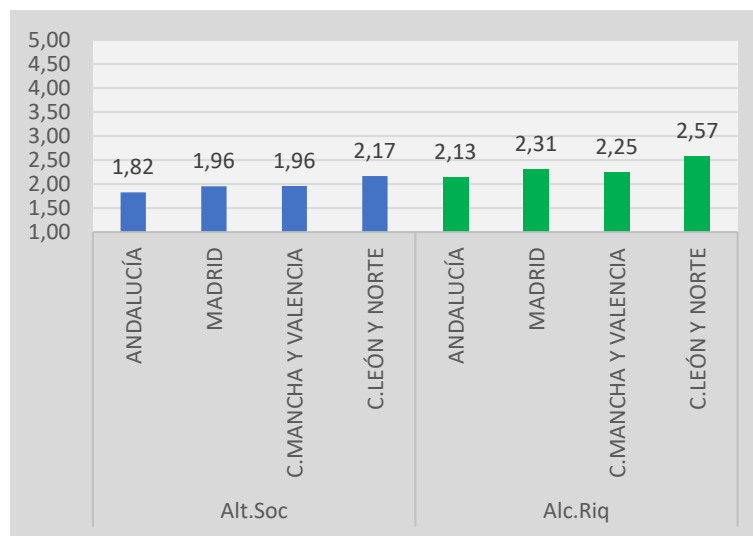


Figura 3.3.8. Comparación de las medias en cada factor según la zona geográfica donde estudian.

Y para acabar este tercer estudio, con el fin de comprobar qué opinan sobre la utilidad la pregunta abierta sobre que les ofrece el módulo de FOL. Los resultados muestran que hay más diferencias estadísticamente significativas que en las otras comparaciones anteriores.

Se comienza con el Factor 1, que se corresponde con que la Meta en la Vida es Alt.Soc ( $W = 7.409$ ,  $F = 11.733$ ,  $p < .001$ ). Las diferencias son estadísticamente significativas entre los que creen que no sirve nada: a) con los que opinan que es de utilidad para entender el mundo laboral ( $DM = .452$ ), b), con los que creen que puede serle útil para entender el mundo laboral ( $DM = 664$ ), y c) con los que creen que puede servirles para entender los contratos ( $DM = .350$ ), puntuando más alto en los tres casos los que creen que no les sirve para nada. También es significativa la diferencia entre los

que piensan que esta materia sería de provecho para el desarrollo profesional, con los que piensan que es útil para entender el mundo laboral ( $DM = 2.1.3$ ), siendo los que piensan que puede serles útil para entender el mundo laboral, y, por último, este factor lo valoran más alto los que piensan que esta materia en el futuro puede ser interesante para entender contratos, al compararlo con los que creen que les sirve para el desarrollo profesional ( $DM = .315$ ).

En el segundo factor, cuya meta en la vida es el Alc.Riq, resulta estadísticamente significativa la comparación entre los que piensan que les sirve para el desarrollo profesional con: a) entender el mundo laboral ( $DM = .283$ ), b) desarrollo profesional ( $DM = .370$ ), y c) que no les sirve para nada ( $DM = .426$ ), siendo en los tres casos la valoración más baja en el Factor la de los que consideran que puede serles de provecho para el desarrollo profesional.

Tabla 3.3.12. Diferencias de medias en relación a para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.

	Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas			ANOVA		DM	
	W	Sig.	F <sub>(3, 498)</sub>	p			
Alt.Soc	7.409	.000	11.733	.000	Entender mundo laboral	<b>.452</b>	
					Para nada	Desarrollo profesional	<b>.664</b>
						Entender contratos	<b>.350</b>
					Desarrollo profesional	Entender mundo laboral	<b>-.213</b>
						Entender contratos	<b>-.315</b>
					Alc.Riq	4.065	.007
Entender contratos	<b>-.370</b>						
Para nada	<b>-.426</b>						

Leyenda: Ver leyenda de la Tabla 3.1.8.

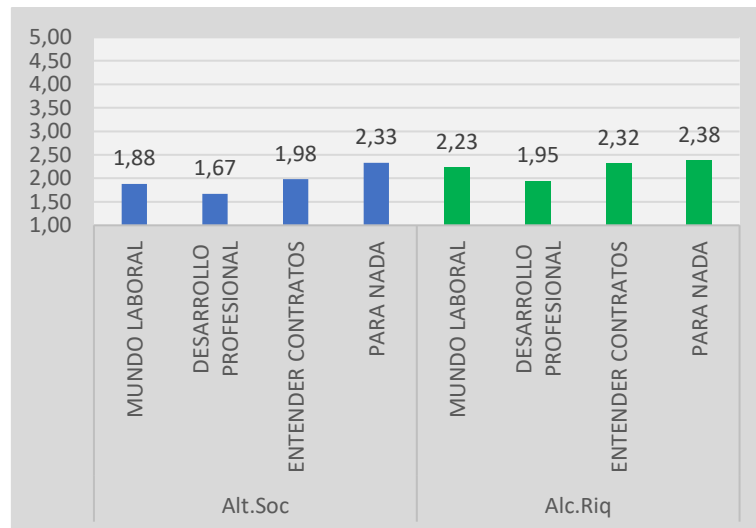


Figura 3.3.9. Comparación de las medias en cada factor en función de para qué creen que les servirá el Módulo de FOL en el futuro.

En el siguiente apartado se estudiará lo que opinan sobre la importancia de FOL para su futuro profesional, contrastando la opinión entre las diferentes variables independientes.

### 3.4. El Módulo de FOL en los estudios de Formación Profesional

Este apartado permitirá saber la opinión que tiene el alumnado de FP con respecto al Módulo de FOL y posibles asociaciones con las diferentes variables estudiadas.

Los estadísticos a utilizar serán descriptivos de tendencia central y dispersión, y tablas cruzadas.

En primer lugar, se analizará la opinión que tienen los participantes en el estudio sobre el Módulo de FOL y para qué creen que les servirá en el futuro lo que estudian en dicho módulo. Para ello se ha calculado la frecuencia y el porcentaje de cada una de las respuestas que, cómo se había explicado anteriormente, se han categorizado los resultados en cuatro respuestas: a) para Entender el mundo laboral, b) para el Desarrollo profesional, c) para Entender contratos laborales y d) No les sirve para nada.

Según los resultados, que pueden verse en la Figura 3.4.1., la mayor parte de los participantes opinan que el Módulo les sirve fundamentalmente para Entender el mundo

laboral (49%), seguido de Entender contratos de trabajo (27%). Minoritariamente piensan que No les sirve para nada (7%).

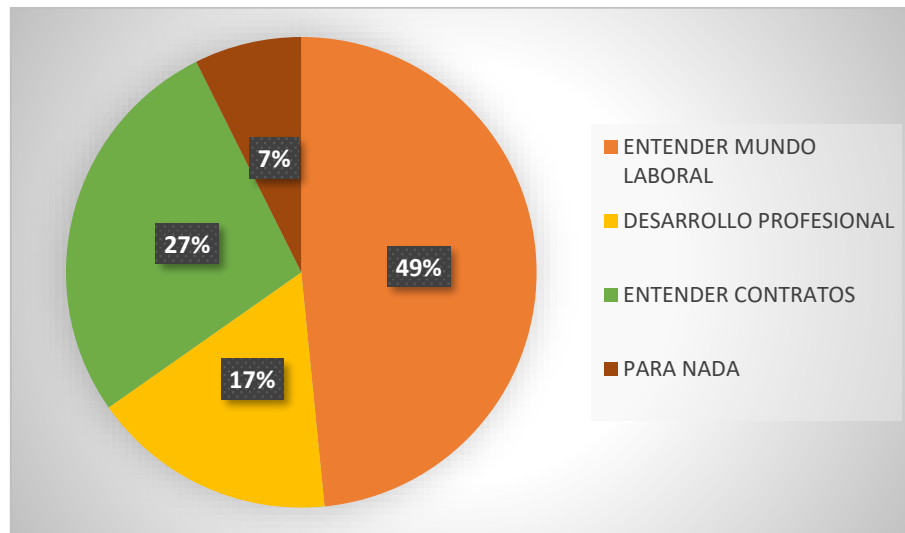


Figura 3.4.1. Porcentaje de la opinión sobre para qué sirve el Módulo de FOL en el futuro.

A continuación se evaluará la asociación entre las respuestas a esta pregunta y las diferentes variables, y para ello se realizarán Tablas Cruzadas.

Los resultados de la Tabla 3.4.1. y la Figura 3.4.2., indican que las 213 mujeres se inclinan mayoritariamente a pensar que lo que estudian en el Módulo de FOL les puede servir para Entender el mundo laboral (50%), seguido de las que opinan que es válido para Entender los contratos laborales (29%) y para el Desarrollo profesional (16%). Solo el 5% creen que No les sirve para nada.

Los 280 hombres, opinan de forma muy semejante, siendo el 44% los que piensan que sirve para Entender el mundo laboral, 30% para Entender los contratos laborales, 17% para el Desarrollo profesional y el 7% que No sirve para nada.

La asociación entre variables es estadísticamente significativa,  $p < .001$ ,  $X^2 = 30.491$ , pero el valor de la V de Cramer, aunque sea estadísticamente significativo, indica que la asociación es débil ( $V = .174$ ).

Tabla 3.4.1. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia de FOL para el futuro y el Sexo.

	Entender el mundo laboral	Desarrollo profesional	Entender contratos	Para nada	Total
Mujeres	106	35	61	11	213
Varones	124	47	84	25	280
	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>V</b>		
	30.491	.000	.174		

Leyenda: X<sup>2</sup> = Chi cuadrado; p = significación estadística; V = V de Cramer.

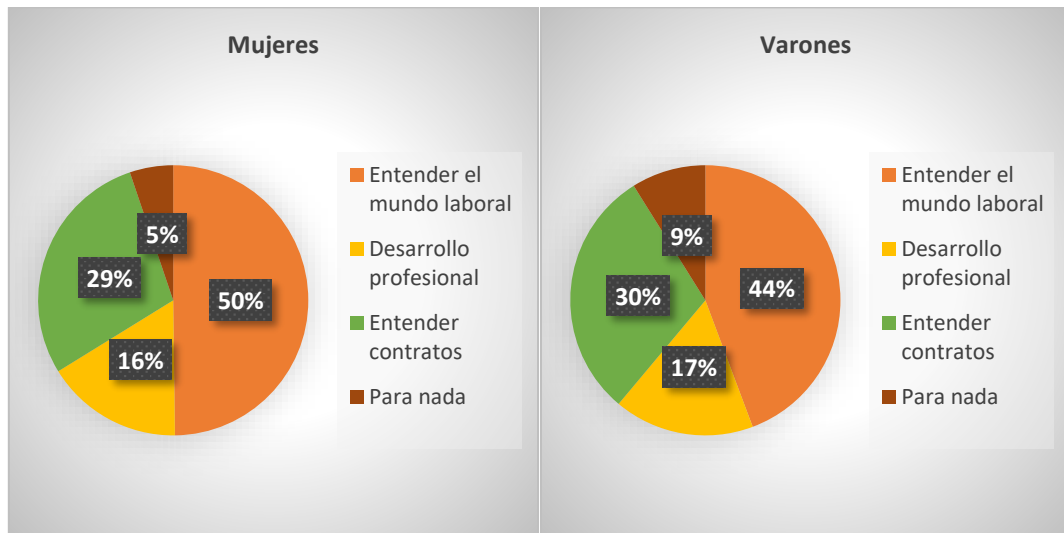


Figura 3.4.2. Porcentaje de respuestas por sexo.

Los estudios del padre y lo que piensan sobre la utilidad del Módulo de FOL (Tabla 3.4.2.) no tienen una asociación estadísticamente significativa ( $p > .05$ ,  $X^2 = 14.167$ ,  $V = .097$ ).

Tabla 3.4.2. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia del Módulo de FOL para el futuro y el nivel de estudios del padre.

	Entender el mundo laboral	Desarrollo profesional	Entender contratos	Para nada	Total
Sin estudios	46	16	26	7	95
Secundaria	97	23	59	20	199
FP	56	19	34	6	115
Universitarios	33	25	27	8	93
	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>V</b>		
	14.167	.117	.097		

Leyenda: Ver leyenda Tabla 3.4.1.

No obstante, al observar la Figura 3.4.3., destaca que el 49% de los que su padre no tiene estudios o tienen de Secundaria o FP, consideran que el Módulo de FOL es importante para Entender el mundo laboral; en la categoría de los que el padre tiene estudios universitarios el porcentaje es menor, desciende al 35%, mientras que en este

mismo grupo, el 27% piensa que es fundamental para el Desarrollo profesional; los que su padre no tiene estudios (el 17%) o tienen FP (el 16%), son los que piensan que el Módulo de FOL puede serles útil para el Desarrollo profesional y, en la categoría de los que su padre tiene estudios de Secundaria el porcentaje desciende al 11%.

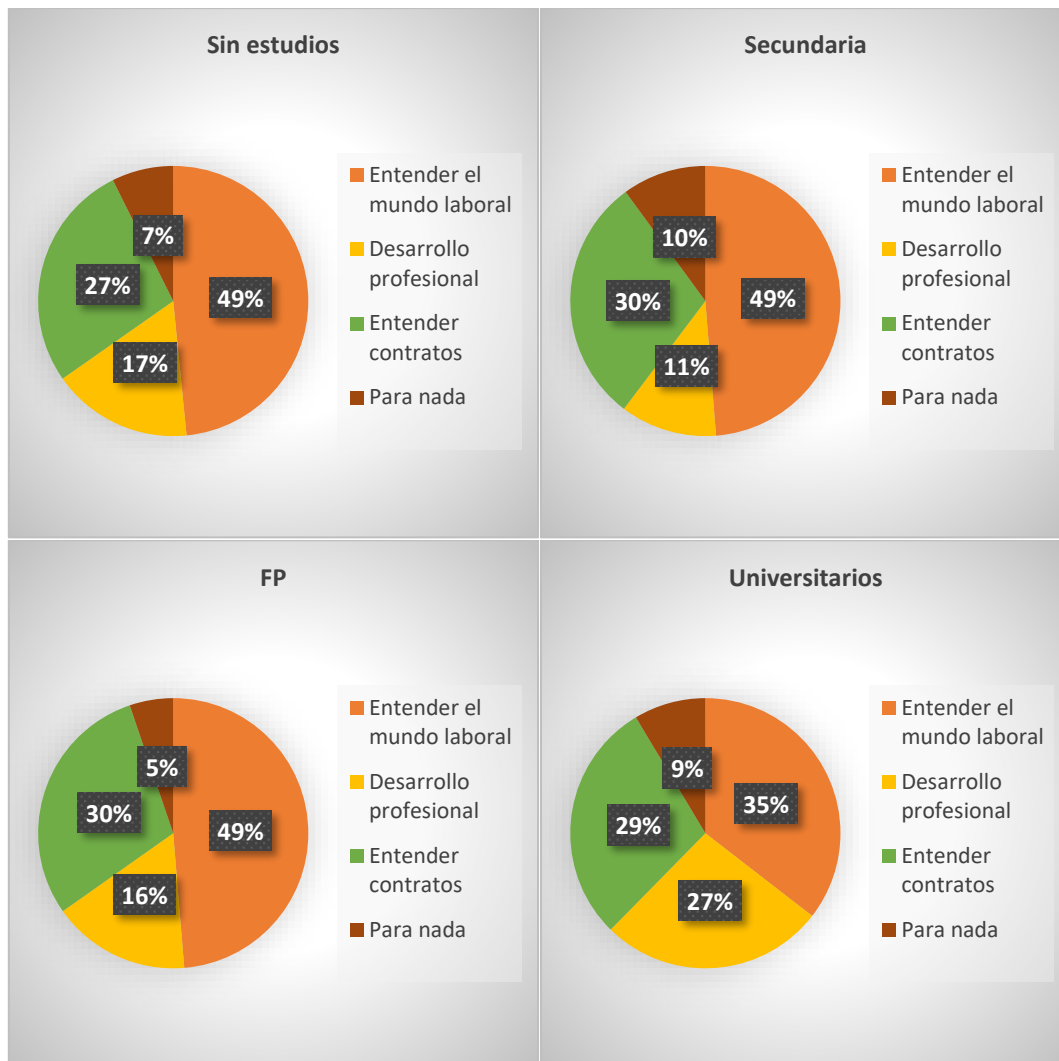


Figura 3.4.3. Porcentaje de respuestas según el nivel de estudios del padre.

El nivel académico de sus madres no mantiene una asociación estadísticamente significativa con la opinión sobre el Módulo de FOL en el futuro, siendo los valores alcanzados  $p > .05$ ,  $X^2 = 8.632$ ,  $V = .076$ . (Ver Tabla 3.4.3).

Tabla 3.4.3. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia del Módulo de FOL para el futuro y el nivel de estudios de la madre.

	Entender el mundo laboral	Desarrollo profesional	Entender contratos	Para nada	Total
Sin estudios	34	12	18	2	66
Secundaria	76	20	50	16	162
FP	58	20	40	9	127
Universitarios	64	31	38	14	147
	$\chi^2$	$p$	$V$		
	8.632	.131	.076		

Leyenda: Ver leyenda de la tabla 3.4.1.

Entre aquellos cuyas madres no tienen estudios, el 52% piensan que el Módulo de FOL puede servirles para Entender el mundo laboral y los demás grupos se acerca mucho; en torno al 30% piensan que puede servirles para Entender contratos de trabajo y entre los que sus madres no tienen estudios, solo el 3% piensa que No les va a servir para nada.

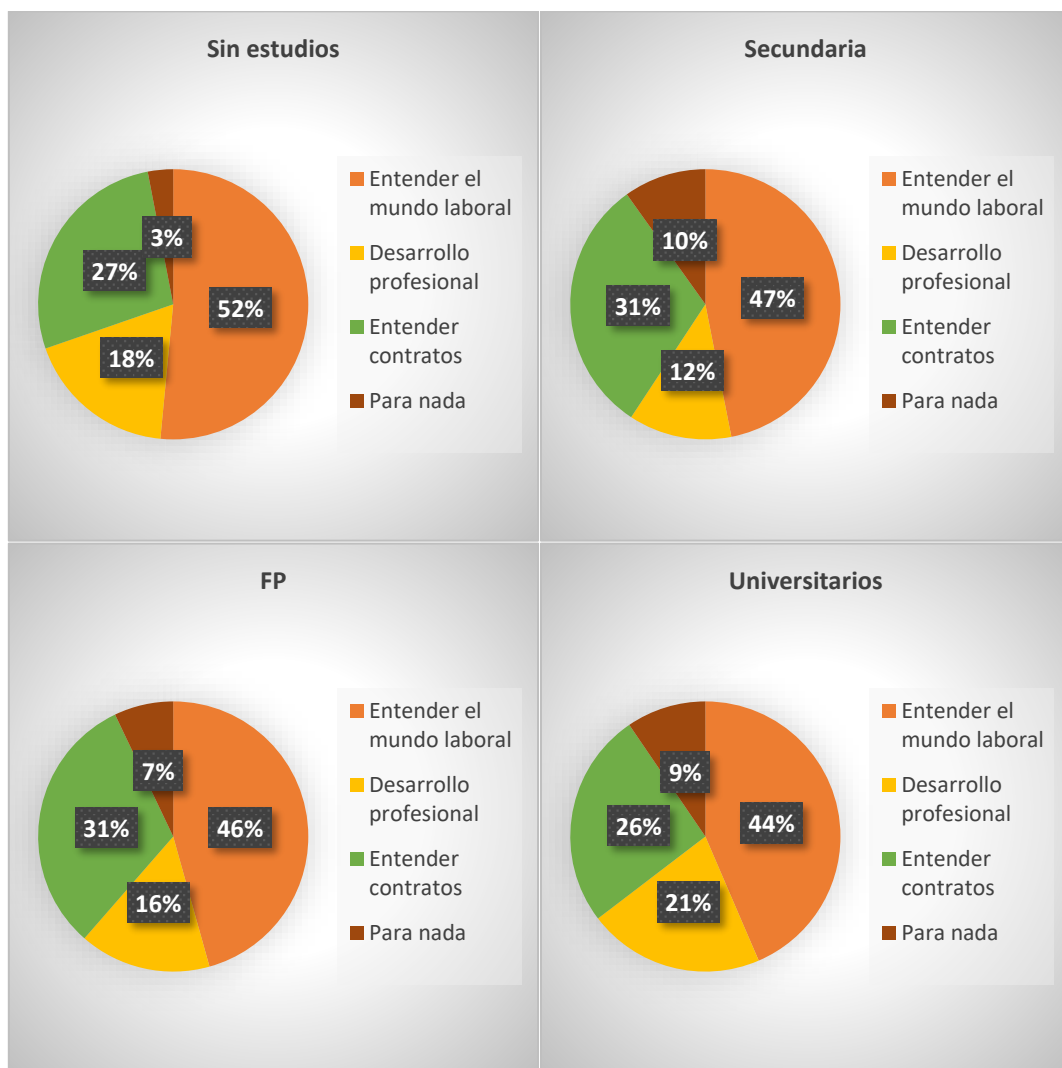


Figura 3.4.4. Porcentaje de respuestas según el nivel de estudios de la madre.

En cuanto a la zona geográfica donde está ubicado el Centro en el que estudian y la importancia que otorgan los estudiantes de FP al Módulo de FOL para el futuro, la asociación entre variables es estadísticamente significativa, sin embargo, si se observan los valores alcanzados en la Tabla 3.4.4., esta asociación es muy débil.

Tabla 3.4.4. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia del Módulo de FOL para el futuro y la zona geográfica donde estudian.

	<b>Entender el mundo laboral</b>	<b>Desarrollo profesional</b>	<b>Entender contratos</b>	<b>Para nada</b>	<b>Total</b>
Andalucía	105	40	49	18	212
Madrid	35	9	27	2	73
C. la Mancha y Valencia	85	32	60	16	193
C. León y el Norte	7	2	10	5	24
	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>V</b>		
	17.830	.037	.109		

*Leyenda:* Ver leyenda de la tabla 3.4.1.

Si se observa la Figura 3.4.5., los sujetos de la Comunidad Andaluza, que conforman el grupo más numeroso que ha cubierto la encuesta, la mitad piensan que el Módulo de FOL les interesa en el futuro para Entender el mundo laboral. Las respuestas de la otra mitad están repartidas en un 23% que opinan que es útil para Entender contratos de trabajo, el 19% para el Desarrollo Profesional y, solamente, el 8% opinan que No les va a servir para nada.

De los estudiantes de FP de la Comunidad de Madrid, un 48% piensa que les servirá para Entender el mundo laboral, el 37% para Entender contratos laborales, siendo para el Desarrollo profesional el porcentaje menor, un 12% y, solo un 3% opina que No les sirve para nada.

En los participantes de Castilla la Mancha y Valencia, la distribución de opiniones en cuanto para que les puede servir en el futuro el Módulo FOL, es de un 44% para Entender el mundo laboral, el 31% para Entender los contratos, el 17% para el Desarrollo profesional y el 8%, como los andaluces, piensan que No sirve para nada.

Los estudiantes de Castilla León y el Norte de España difieren del resto de zonas geográficas, son los que porcentualmente (21%) se inclinan más hacia que el Módulo de FOL no les servirá para nada en su futuro profesional, además, en esta zona geográfica, el porcentaje mayor (42%), son los sujetos que creen que puede serles útil para Entender contratos, seguido de un 29% que piensan que será favorable para Entender el mundo

laboral; el menor porcentaje, un 8%, se corresponde con aquellas personas que piensan que puede servirles para el Desarrollo profesional.

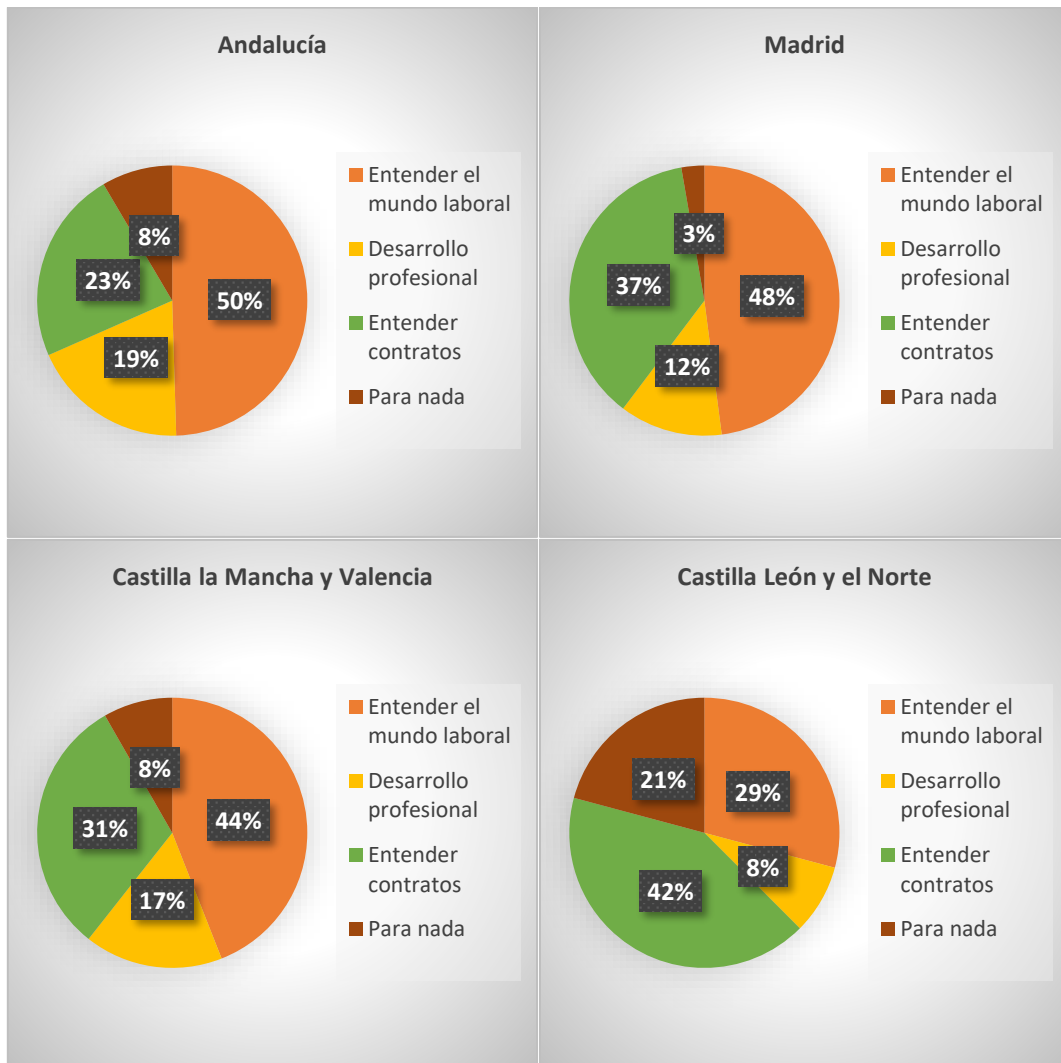


Figura 3.4.5. Porcentaje de respuestas según la zona geográfica.

Seguidamente se observará si hay asociación entre la variable Para qué les sirve el Módulo FOL, que se está estudiando, con la zona de residencia actual. En la Tabla 3.4.5. puede verse que no existe asociación entre variables, al ser  $p > .05$ , y el valor de V mostrar una asociación prácticamente nula.

Tabla 3.4.5. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia de FOL para el futuro y la zona de residencia.

	Entender el mundo laboral	Desarrollo profesional	Entender contratos	Para nada	Total
Urbana	164	63	103	28	358
Rural	68	20	43	13	144
	$\chi^2$	$p$	$V$		
	1.124	.771	.047		

Leyenda: Ver leyenda de la tabla 3.4.1.

Los porcentajes que otorgan las dos zonas de residencia (urbana y rural) en relación a las diferentes categorías son bastante semejantes (Figura 3.4.6.), solo un punto, menos en la respuesta sobre si creen que el Módulo de FOL les aporta conocimientos para el Desarrollo personal, que es mayor en los que viven en zona urbana (17%) que en los que viven en zona rural (14%).

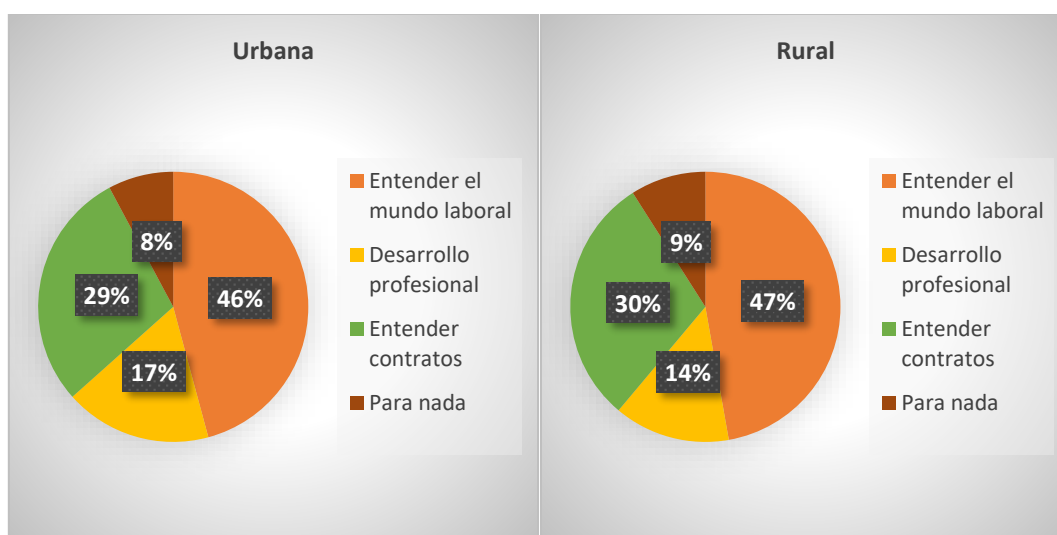


Figura 3.4.6. Porcentaje de respuestas según la zona de residencia.

En la asociación entre lo que realizan al salir del Centro y lo que piensan sobre lo que les aporta el Módulo de FOL para el futuro, los resultados (Tabla 3.4.6.) no muestran valores estadísticamente significativos y la asociación entre variables es nula.

Tabla 3.4.6. Tabla cruzada entre lo que opinan sobre la importancia de FOL para el futuro y lo que hacen al salir del Centro.

	Entender el mundo laboral	Desarrollo profesional	Entender contratos	Para nada	Total
No realizan	137	45	78	23	283
Deportivas	78	26	46	11	161
Artístico-Culturales	13	9	16	5	43
Trabajo	3	2	4	2	11
Estudio	1	1	2	0	4
	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>V</b>		
	9.544	.656	.080		

*Leyenda:* Ver leyenda de la tabla 3.4.1.

Si se advierte en la tabla 3.4.6. el número de sujetos que al salir del Centro tienen que trabajar, son solo 11, por tanto, los porcentajes de los que puedan opinar sobre para que les pueden ser útiles los conocimientos adquiridos en el Módulo de FOL para su futuro no debe tenerse en cuenta. Lo mismo ocurre con aquellas personas que al salir del Centro estudian, que son solo 4, por tanto, se van a obviar estos resultados (Ver Figura 3.4.7).

Sin embargo, los participantes que no realizan ningún tipo de actividades, trabajo o estudio es la más numerosa, 283 sujetos de 502, es decir el 56.4%, más de la mitad, no hace nada. En este grupo, el 48% opina que el Módulo de FOL les aporta conocimientos para Entender el mundo laboral, y el resto, el 28%, para Entender los contratos de trabajo, el 16% para el Desarrollo profesional y el 8% restante piensan que No sirve para nada. Muy semejantes son los porcentajes de quienes se dedican a hacer deporte extraescolarmente.

En quienes realizan actividades artístico-culturales, los porcentajes están más repartidos, siendo un 37% los que opinan que el Módulo de FOL les viene bien para Entender contratos, el 30% para Entender el mundo laboral, el 21% para el Desarrollo profesional y el 12% restante No creen que les sea de provecho.

Los grupos que estudian o trabajan, como se ha dicho anteriormente, no se deben comentar por falta de muestra.

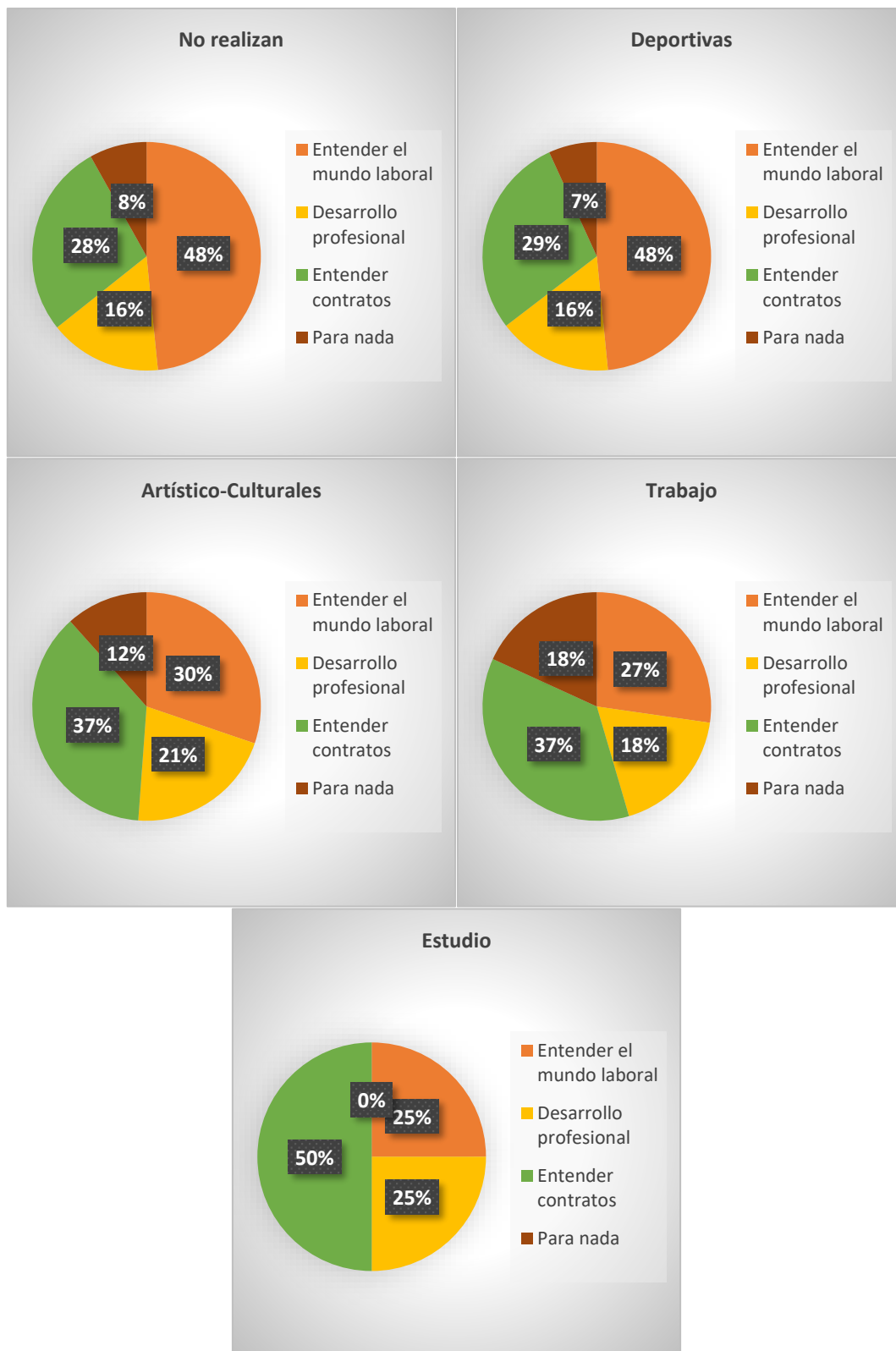


Figura 3.4.7. Porcentaje de respuestas según lo que hacen a la salida del Centro donde estudian.

Tras lo expuesto, se pasa a analizar los resultados del último apartado que se corresponde con la correlaciones y predicciones entre diferentes variables.

### 3.5. Correlaciones y predicciones entre diferentes variables

Una vez que ha finalizado la investigación instrumental y empírica de los tres cuestionarios utilizados, y la investigación empírica de las respuestas a la pregunta sobre expectativas futuras de utilidad del Módulo FOL, se comprobará si se producen correlaciones y predicciones destacables entre las diferentes variables y factores estudiados.

Se comienza con las correlaciones bivariadas entre los seis factores resultantes de la investigación instrumental (realizada en los apartados 3.1, 3.2 y 3.3) y la edad de los participantes. La finalidad de esta prueba es evaluar si dos factores o variables cuantitativas están relacionadas entre sí desde un enfoque lineal. Estas correlaciones pueden ser en sentido positivo, es decir cuando una de las variables aumenta su valor, la otra variable también lo aumenta, y en sentido negativo, si una variable aumenta su valor la otra variable la disminuye.

Se tendrá en cuenta solamente aquellas correlaciones con una significación estadística de  $p \pm .01$ , es decir que la correlación es estadísticamente significativa al 99%, y solamente aquellas cuyos valores sean  $> .250$ . El resto de puntuaciones por debajo de este valor, la relación es demasiado débil para tenerla en cuenta.

Comenzando con la Edad de los participantes (Ver Tabla 3.5.1), se correlaciona estadísticamente significativo y en sentido negativo con: Organización y esfuerzo en los estudios (Org.Esf =  $-.265$ ), Gusto y aspiraciones en los estudios (Gus.Asp =  $-.294$ ) y Enfoque profundo en los estudios (Enf.Prof =  $-.297$ ), es decir que a mayor edad más bajo valoran estos factores y viceversa, resumiendo, en estos tres factores, de manera estadísticamente significativa y de una forma moderada, según van cumpliendo años empeora la valoración.

Sin embargo, la Edad con el factor Enfoque superficial en los estudios (Enf.Sup =  $.294$ ) se correlacionan positivamente, o sea que a más edad más alto valoran este Factor y viceversa.

La Edad con los factores de Metas en la vida, (Alt.Rel y Alc.Riq), aunque aparece señalada con asteriscos, es decir, que la correlación es significativa estadísticamente, los

valores alcanzados son demasiado bajos, por lo que la correlación es muy débil y no se considera pertinente tenerla en cuenta.

Continuando con el Factor Org.Esf, se percibe que se correlaciona con Enf.Pro, positivamente y de manera moderada (.415) y con Gus.Asp, que presenta una fuerte correlación (.529). Org.Esf también presenta una fuerte correlación con el Factor Enf.Supf de manera negativa (-.551).

El Factor Gus.Asp, muestra muy fuerte correlación en sentido positivo con Enf.Prof, (.751) y moderada con Alt.Rel (.288). Con Enf.Sup la correlación es moderada y en sentido negativo (-.416).

A continuación, se observará que el Factor Enf.Prof se correlaciona moderadamente y de manera negativa con Enf.Supf (-.399), cuestión esperada, pues los enfoques que en cada factor les dan a los estudios, son contrarios.

Y para finalizar, hay decir que el Enf.Sup no muestra más correlaciones que las ya nombradas anteriormente, y Alt.Rel con Alc.Riq. se correlacionan entre si positivamente y con fuerza (.531).

Tabla 3.5.1. Correlaciones bivariadas entre factores y la edad de los participantes.

	Org.Esf	Gus.Asp	Enf.Prof	Enf.Supf	Alt.Rel	Alc.Riq
<b>Edad de los participantes</b>	-.265**	-.294**	-.297**	.249**	-.128**	.102*
<b>Organización y esfuerzo en los estudios</b>	1	.529**	.415**	-.551**	.122**	-.032
<b>Gusto y aspiraciones en los estudios</b>		1	.751**	-.416**	.288**	.123**
<b>Enfoque profundo en los estudios</b>			1	-.399**	.220**	.054
<b>Enfoque superficial en los estudios</b>				1	-.026	.129**
<b>Metas en la vida Altruistas y social</b>					1	.531**
<b>Metas en la vida Alcanzar riqueza</b>						1

*Leyenda:* \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). Orientación. En fondo gris por debajo de sin correlación = correlación nula; En amarillo por debajo de .250 = correlación débil; En sepia entre .250 y .500 = correlación moderada; En azul entre .500 y .700 = correlación fuerte; En verde mayor de .700 = correlación muy fuerte. Los valores con signo negativo se correlacionan de manera inversa.

Finalizadas las correlaciones bivariadas entre factores, se pasará a exponer si existe alguna variable o conjunto de variables que indiquen un modelo de predicción de otra variable y, además, si alguna de ellas puede interceder como moderadora de alguno de los modelos. Para ello se utilizará el estadístico de regresión lineal múltiple.

La regresión múltiple se realizará para conocer que variables de manera independiente o en colaboración de otras ayudarán a desarrollan aspectos sólidos que sirvan para interesarse y mejorar en los estudios. Concretamente se tratarán como variables dependientes la Organización y esfuerzo y el Gusto y aspiraciones en los

estudios, al considerar que estos dos factores son los que deben ser susceptibles de mejora para que los estudiantes de FP, o de cualquier otro tipo de estudios, alcancen conocimientos y competencias necesarias para su formación y transferencia al mundo laboral, teniendo en cuenta también que sin esfuerzo y organización en el estudio, y si este no se aborda con gusto y con aspiraciones de mejora y rendimiento, tampoco.

Con la finalidad de que pueda mejorar la organización y el esfuerzo por los estudios se ha realizado una regresión lineal jerárquica incluyendo el resto de Factores como variables independientes.

Hecho el análisis de regresión, el modelo que mejor lo define ha sido el de dos variables predictoras, Enfoque menos superficial en los estudios y Gusto y aspiraciones en los estudios (Ver figura 3.5.1).

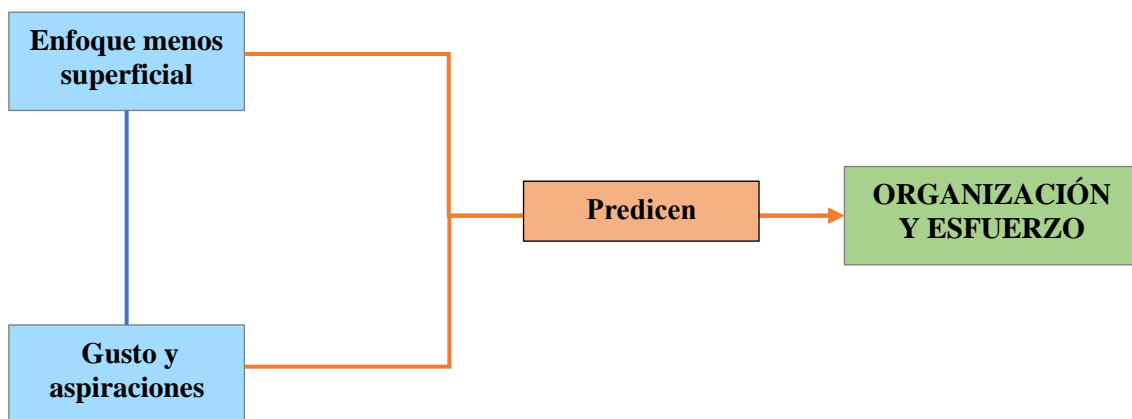


Figura 3.5.1. Modelo de regresión para predecir la Organización y esfuerzo en el estudio.

El análisis de regresión jerárquico que predice el factor Organización y esfuerzo en el estudio, indicó que con la inclusión de las variables: a) Enfoque superficial y b) Gusto y aspiraciones en el estudio, pronosticó una cantidad significativa de varianza, siendo los valores alcanzados R cuadrado ( $R^2$ ) = .41. Observando la Tabla 3.5.2, los valores alcanzados por Beta ( $\beta$ ) han sido estadísticamente significativos ( $p \leq .01$ ), pero es necesario destacar que la variable Enfoque superficial es negativa, lo cual indica que para mejorar la Organización y el esfuerzo se debería tratar de que aborden los estudios de manera más fundamental y reflexiva.

Tabla 3.5.2. Modelo de predicción para la Organización y Esfuerzo en el Estudio.

Variabes	R <sup>2</sup>	F	β	p	t
Enfoque superficial en el estudio	.41	174.911	-.403	.00	-10.604
Gusto y aspiraciones en el estudio			.341	.00	9.596

Seguidamente se observará que variable o conjunto de variables predicen con más potencia Gusto y aspiración en el estudio (Ver modelo en Figura 3.5.2).

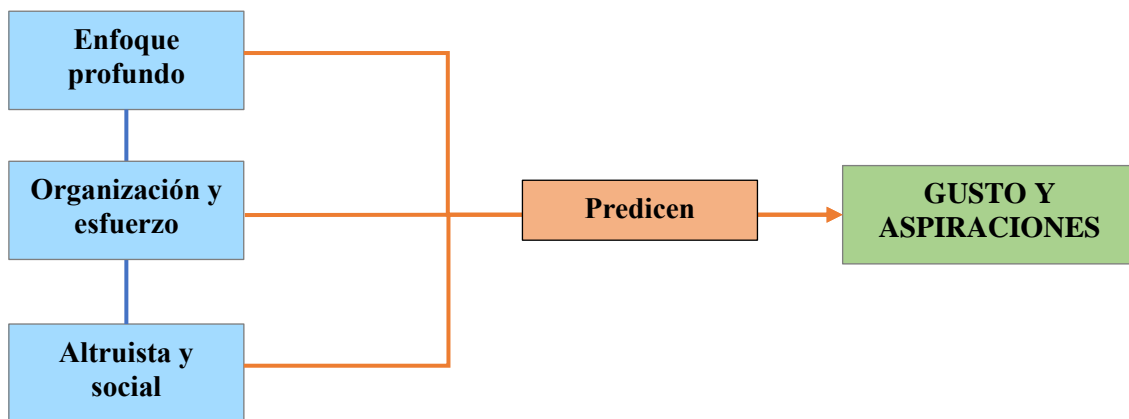


Figura 3.5.2. Modelo de regresión para predecir el Gusto y aspiración en el estudio.

El modelo que mejor se ajusta es el de la inclusión de tres variables: a) Enfoque profundo, b) Organización y esfuerzo en el estudio y c) las metas en la vida Altruistas y sociales (ver y Tabla 3.5.3), dónde el valor de R<sup>2</sup> alcanza .64, es decir un buen ajuste, lo que sugiere que el modelo es bastante efectivo. En las tres variables los valores alcanzados por β son positivos, o sea, que el hecho de que les guste estudiar y que lo hagan con la esperanza de aprender, organizadamente y con esfuerzo, y que sus metas en la vida sean altruistas y sociales, y gestionadas en conjunto, predice el Gusto y aspiraciones en el estudio.

Tabla 3.5.3. Modelo de predicción para el Gusto y aspiración en el estudio.

Variabes	R <sup>2</sup>	F	β	p	t
Enfoque profundo en el estudio	.64	294.789	.638	.000	21.468
Organización y esfuerzo en el estudio			.243	.000	8.361
Meta en la vida Altruista y social			.119	.000	4.299

En resumen, para favorecer que se organicen mejor y se esfuercen más en los estudios, es necesario que lo hagan con más gusto y aspiraciones de aprender, y que no lo realicen desde una visión superficial, y para que adquieran más gusto y aspiren a mejorar, que aborden el estudio de manera más reflexiva, y desde una perspectiva altruista y de mejora social (Ver Figura 3.5.3).

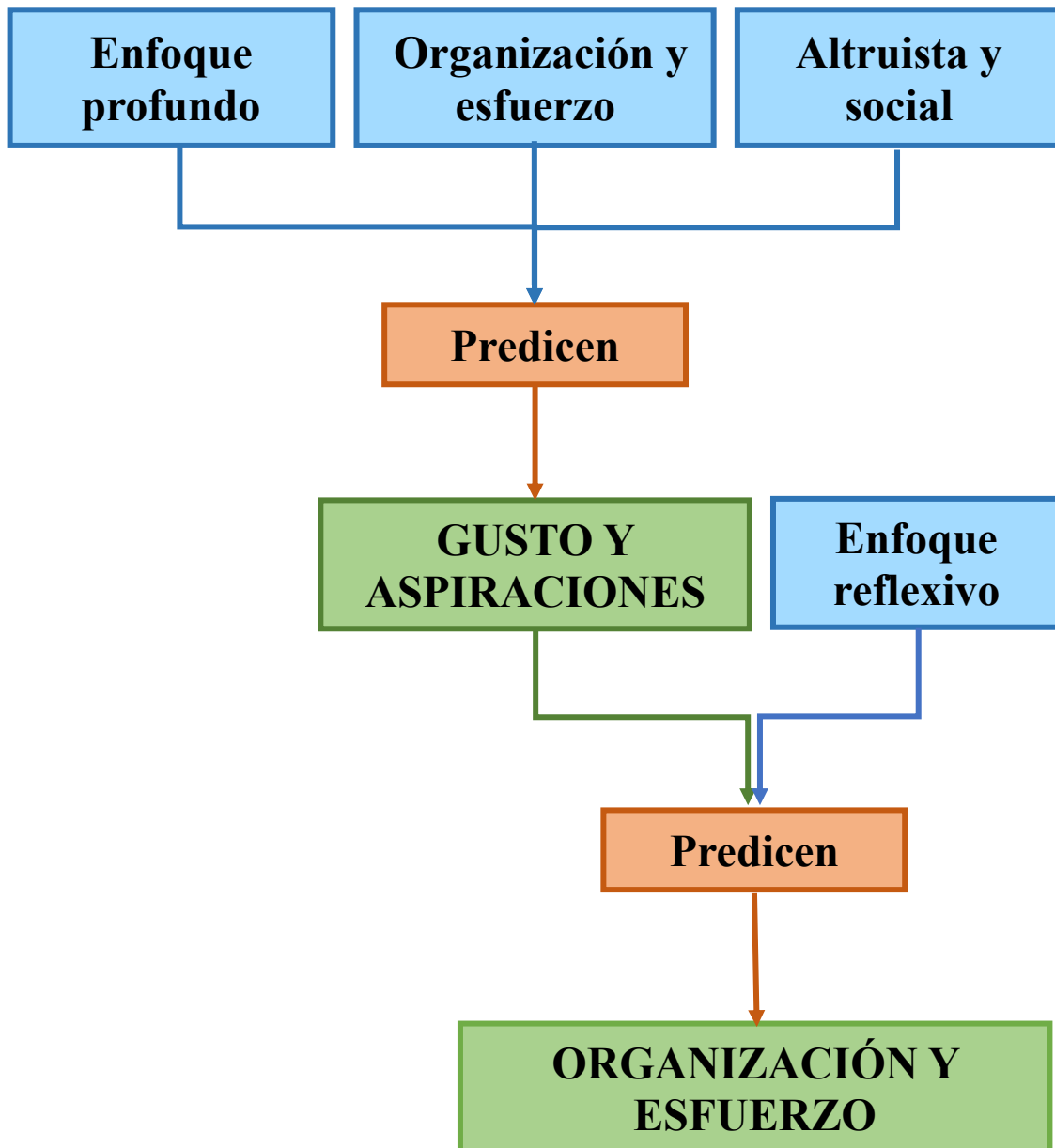


Figura 3.5.3. Resumen del análisis de regresión.

# Capítulo 4º

## DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de resultados, tanto de los aspectos teóricos como empíricos, en este capítulo 4º, se realiza la discusión que dará lugar a la emisión de las conclusiones del estudio que responderán a los objetivos planteados inicialmente.

Se completa este capítulo con las limitaciones del estudio y las perspectivas de futuro que dejan abierto el camino a futuras investigaciones en esta línea para contribuir a mejorar la enseñanza de la FP.

### 4.1. Discusión

En esta sección se profundiza en la relevancia de los resultados. Se explican las aportaciones teóricas previas y los datos obtenidos con los instrumentos aplicados, presentando argumentos que apoyen las conclusiones.

Comenzando por la Base de datos TESEO es significativo que aparezcan 83 tesis doctorales defendidas en los últimos 10 años en universidades españolas, aunque el 13% de las mismas correspondan a estudiantes sudamericanos y europeos. Este extremo indica la importancia de la FP en cualquier país de nuestro entorno. De esas 83 tesis, 6 tratan sobre el profesorado que imparte FP y 16 del alumnado que estudia estas enseñanzas. Entre estas 16 tesis, 9 analizan la relación de la FP con el empleo desde distintas perspectivas que en su mayoría se acercan a la educación (Carabias-Herrero, 2017; González-Barbero, 2014; Mátia-Portilla, 2016; París-Mañas, 2015; Ramírez-Elizondo, 2020; Ros-Garrido, 2014). Solo Ramírez-Elizondo (2020) trata los estilos de pensamiento del alumnado, aunque referidos a su futuro profesional.

Por su parte, la declaración Prisma 2020 que sustituye a la de 2009 (Page et al., 2021), refleja los avances en los métodos para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios, por eso es revelador que, en la revisión sistemática realizada, solo aparezcan 3

artículos que responden a las palabras clave utilizadas (FP; ciclos formativos; orientación laboral), aunque inicialmente se obtuvieron 42 resultados. Tras los correspondientes filtros (años, idioma, y aspectos de la FP interesantes para este estudio), se finaliza solo con los 3 artículos indicados (García-Botero, 2022; Hassan et al., 2021; Tentere, 2021) realizados en distintos países, ninguno en España, y que relacionan la FP y su alumnado, el 1º con las TIC, el 2º con los ODS y el 3º con la calidad en un programa de orientación vocacional, que es sin duda, el que más se acerca a los intereses de esta Tesis. Es más, ese último trabajo abre una nueva línea de investigación hacia los contenidos que se imparten en los nuevos módulos de FP, porque no se ha encontrado ningún artículo científico que hable, estudie o analice estos temas en concreto (Cabrera-Zagalaz et al., 2025).

Ante la precariedad de resultados, se buscaron en otras bases de datos artículos que pudieran aportar a la Tesis más conocimiento, empezando por el estudio de Climent-López (1997) que ya apuntaba la importancia para el desarrollo de un país de invertir en mejorar la FP, a lo que hay que añadir el estudio sobre la FP Dual de Echevarría-Samames (2016) que completan Pineda-Herrero et al. (2019) desde la perspectiva del profesorado, teniendo en cuenta la importancia adquirida actualmente por la FP Dual, que continua García-Viña (2020) y la analiza como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. No obstante, otros autores, como Poza-Vilches y Pozo-Llorente (2024), en el estudio que realizan para Andalucía, indican el riesgo de hacer demasiadas prácticas externas y tener menos relación con el profesorado de los centros, coincidiendo con lo expresado por Martín-Suárez (2023) en el estudio de casos que realizó al respecto.

Otros investigadores como Gamboa-Navarro et al. (2021), analizan la FP como clave de desarrollo y sostenibilidad, lo que implica la existencia de unos contenidos característicos alrededor del estudio de la FP, fundamentalmente de su relación con la profesionalización de los estudiantes y las prácticas que se realizan en las empresas, sobre todo si se trata de FP Dual, que como se viene exponiendo tiene en la actualidad mucha importancia.

Es evidente, por tanto, que los estudios revisados, no recogen los objetivos que se han pretendido con esta Tesis, a los cuales se ha dado respuesta después de examinar un elevado número de instrumentos para la toma de datos (Bartlett y Morrow, 2001; Bauselas, 2003; Cecchini et al., 2014; De la Fuente y Justicia, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; González-Ugalde et al., 2010, 2011, 2012; López-Aguado,

2010; Recio-Saucedo y Cabrero-Almenara, 2005; Rosenthal y Rubín, 2003; Salovey et al., 1995; Solaguren-Beascoa y Moreno-Delgado, 2016; Vázquez y Manassero-Mas, 2008; Winiger, 2005) y el análisis de resultados de los datos recogidos en los cuestionarios seleccionados.

Entre todos ellos y, aunque solamente se han aplicado tres de los cuestionarios revisados, merece ser señalado el estudio de Dobson et al. (2009), porque, aunque como la mayoría, se realiza en el contexto universitario, trata de desarrollar competencias interprofesionales que es, a la postre, lo que se pretende enseñar con el Módulo de FOL en FP.

Por contrastar la exposición teórica que finaliza con las leyes de educación que han condicionado de alguna manera la creación y desarrollo de la FP a lo largo de los años, se continúa la discusión con dichas normas, comenzando con la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, de 16 de julio de 1949 que marca las pautas del Bachillerato Laboral, antecedente absoluto de la FP y termina con la Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la FP en la que se afirma, de forma contradictoria, que:

La FP continúa lastrada socialmente por una visión no adaptada a la realidad actual, que ha limitado tradicionalmente a tasas reducidas los porcentajes de estudiantes en FP dentro del sistema educativo, privilegiando otros itinerarios de carácter más académico, y a una insuficiente inversión en la oferta de estas enseñanzas. En los últimos años, este proceso está logrando ser revertido, con un crecimiento constante de estudiantes que optan por itinerarios profesionales (Preámbulo, I).

Entrando en la investigación cuantitativa, recordamos la referencia inicial que se hizo a la escala Cisneros, cuando Fidalgo y Piñuel (2004) estudian su fiabilidad y aplicación posterior modificada por Zoni y Olaz (2011) que no coincide con los aspectos estudiados en este trabajo puesto que al final se decidió averiguar la actitud general hacia el estudio de Morales-Vallejo (2011), última revisión (2013), contractada con la investigación de Muñoz-San Roque (2012), referida a la universidad en la que analiza los enfoques de estudio y aprendizaje. En esos trabajos, el cuestionario E-1, sobre Actitud general hacia el estudio, aporta resultados fiables e interesantes, tal y como ha ocurrido con este estudio, aunque tras el análisis factorial y de fiabilidad realizado, se finalizó adaptando los 5 factores que proponía inicialmente (nivel alto de aspiraciones, gusto por el estudio, organización del estudio, esfuerzo por comprender y deseo de seguir

aprendiendo) a 2 factores (organización y esfuerzo en el estudio y gusto y aspiraciones en el estudio), manteniendo todos los ítem.

Los resultados del estudio de Hernando-Ramos (2017) sobre el rendimiento académico y su relación con actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en escolares de Lima para lo que aplicó esta misma escala (E-1) y otras dos citadas al principio de esta Tesis (EAPESA y LOT-R), a estudiantes de todos los grados de secundaria de enseñanza pública, evidencian relaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y la actitud hacia el estudio, algo que no se ha detectado en nuestro análisis, puesto que en los datos obtenidos de la Escala E-1, destaca que la actitud hacia el estudio del alumnado de FP, en general, no es buena, ni en organización y esfuerzo, ni en el gusto por estudiar o sus aspiraciones con el aprendizaje.

Se podría encontrar cierta relación entre su actitud hacia el estudio y el rendimiento cuando se les pregunta qué hacen cuando terminan la jornada escolar, donde los no hacen nada al salir del IES presentan una actitud más positiva hacia el estudio, en esfuerzo y en sus aspiraciones por aprender. Lo que coincide en el alumnado de Castilla-León y Norte de España que es el que puntúa más alto en la actitud general hacia el estudio y aspiraciones altas hacia el aprendizaje, es decir que estudian con actitud más positiva que en el resto de las zonas geográficas.

Aunque compaginar el trabajo y los estudios debe conducir al crecimiento personal, son pocos los estudiantes que se encuentran en esa situación, los cuales opinan que estudian con más gusto y aspiraciones positivas hacia lo que aprenden, pero que no les gusta la situación, tal vez porque se esfuerzan doblemente. Es posible que se trate de alumnos con menores recursos económicos y el trabajo que encuentran, ya sea por la carga horaria o bien por el tipo de tareas realizadas, le dificulta la compatibilidad (Busso y Pérez, 2015). Las mismas dificultades encuentran Finkel et al. (2024), aunque ambos estudios se realizan en el contexto universitario.

Sobre la actitud hacia el estudio, lo más coincidente con los datos obtenidos en esta Tesis Doctoral, es el trabajo de Cano-Martínez (2021), que señala las relaciones entre la importancia de la motivación en el ámbito académico y la elección profesional desde el enfoque psicológico, con lo que ya habían convenido Deci y Ryan (2011). La idea inicial de este trabajo era averiguar la opinión de los estudiantes sobre el Módulo de FOL, pero a la vista de los resultados, no parece argüir razones en las que las opiniones manifestadas por los encuestados, favorezcan mejorar la actitud hacia el aprendizaje.

Respecto a los Enfoques de aprendizaje, cuyos datos se han obtenido con el cuestionario R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001), en el que según se ha expuesto en los resultados, se mantienen los dos factores, coincidimos con lo expuesto por Blanco et al. (2009) que hicieron una revisión de dicho instrumento en distintos contextos culturales, considerando su importancia para obtener información de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los estudios hallados sobre enfoques de aprendizaje tratan de compararlos con el rendimiento académico (Trelles-Astudillo, 2018), lo que se aleja en cierta medida de nuestros objetivos.

En esta Tesis, lo más destacado de los resultados obtenidos ha sido que la mayoría de los sujetos piensan que enfocan los estudios de manera superficial, especialmente quienes tienen que trabajar al salir del IES, también los que estudian en la Comunidad de Madrid puntúan más alto en este factor. Por el contrario, el alumnado de Castilla-León y Norte de España expresan que enfocan el estudio de manera más profunda, y esta misma opinión la tienen los que al salir de clase dedican un tiempo a estudiar. Los que indican un enfoque más profundo hacia el estudio piensan que el módulo FOL no les sirve para nada y les aporta muy poco para el desarrollo profesional.

De las Metas de Vida se empezaron a hacer estudios en el siglo XX (Brown et al., 1975; Manassero y Vázquez, 1998, 2000; Mehrabian, 1968; Richardson, 1990). Actualmente se siguen haciendo estudios al respecto, destacando Méndez-Giménez et al. (2017) que recaban información de los estudiantes de secundaria señalando la importancia de las metas de logro para el desarrollo personal.

Sobre los resultados del análisis del cuestionario de Metas en la Vida (Morales, 2010) que se ha utilizado en esta tesis, ha sido necesario realizar un AF para su adaptación, y como resultado se ha mantenido uno de los factores (Objetivo alcanza riqueza), pero fusionando los otros dos en uno (Objetivo social y altruista), además de haber tenido que prescindir de un ítem. Los resultados expuestos señalan que aspiran a alcanzar riqueza, en mayor medida los que tienen que trabajar al salir del Centro, así como los hijos de padres universitarios y los estudiantes de Castilla-León y Norte de España. Por el contrario, las metas son más altruistas para los que no hacen nada al salir del IES y para los de la Comunidad Andaluza.

Se ha tratado de conocer la opinión sobre la proyección de lo estudiado en el Módulo de FOL hacia su futuro profesional. Aproximadamente la mitad de los encuestados opina que les sirve para entender el mundo laboral, especialmente aquellos

cuyas madres no tienen estudios. Esto podría deberse a que, al tratarse de una clase social más baja, las madres no trabajan fuera de casa, o los trabajos que tienen son más precarios, por eso esperan que ese módulo pueda servirles en un futuro para incorporarse al mundo laboral con mayores conocimientos legales sobre obligaciones, formalidades o contratos, entre otras cuestiones. Del resto, solo en torno a un 10% piensa que no les sirve para nada, a excepción de los que realizan extraescolarmente actividades artístico-culturales, así como los de Castilla-León y Norte de España, ya que estos últimos tienen más repartidas las opiniones sobre la utilidad del Módulo, quizá porque esa zona está más industrializada y por eso poseen más conocimientos o tienen más claras las cuestiones laborales y acciones legales de contratación.

El estudio de Sanjuán-Roca (2008) no investiga sobre estas opiniones del alumnado, muy al contrario, se centra más en la importancia que el profesorado les otorga a esas enseñanzas, aunque el paso del tiempo puede haber cambiado la forma de pensar de unos y otros. En la importancia que los sujetos encuestados en este estudio le otorgan al Módulo de FOL, coinciden Ordóñez-Olmedo y Mohedano-Sánchez (2019) cuando hablan del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Ausubel et al., 1983), en cuyas conclusiones se observa el valor de ese método didáctico, pero aplicando esta teoría al Módulo de FOL, el poco conocimiento que tiene el profesorado de la teoría que lo sustenta, produce una opinión negativa.

Respecto a las correlaciones y predicciones entre diferentes variables y factores, se observa que la edad, aunque no correlaciona de manera fuerte con los elementos estudiados, es relevante al considerar que a mayor edad el estudio lo hacen con menos gusto, de manera desorganizada y de forma más superficialmente. Los más jóvenes manifiestan que se esfuerzan más por aprender y sus metas en la vida son altruistas y sociales. Estos resultados no se pueden comparar con los tres estudios iniciales específicos sobre FP y su alumnado (García-Botero, 2022; Hassan et al., 2021; Tentere, 2021), ninguno de los cuales analizaba el interés por aprender o las metas que perseguían los estudiantes.

Se finaliza esta Discusión intentando dar respuesta, de manera resumida, a los puntos básicos que deben conformar este apartado:

1. Los datos obtenidos en la fundamentación teórica y en los resultados, se han contractado, intentando relacionar los datos obtenidos sin repetir lo expuesto en el apartado anterior.

2. Se ha comprobado la calidad del método cuantitativo aplicado, de carácter empírico-descriptivo y transversal, que ha ayudado al equipo investigador a recabar sus datos sin introducir cambios, se ha interesado por el estudio de un proceso que no se puede abordar mediante la observación directa, y se han aplicado cuestionarios, a través de los que se ha obtenido información sobre opiniones y actitudes de los estudiantes.
3. Respecto a las posibles hipótesis, en este caso no se han planteado, porque los estudios descriptivos, cuyo objetivo esencial es la recogida de información, no las requieren.
4. Por último, queremos incidir en que esta Tesis responde a la pregunta de investigación: ¿Qué características actitudinales, motivacionales y expectativas profesionales tiene el alumnado que estudia FP?, como se ha podido observar en los Resultados, se ha evidenciado en esta Discusión que se termina y se recogerá de forma detallada en el punto siguiente de Conclusiones.

## 4.2. Conclusiones

Las conclusiones que se exponen en este apartado, dan respuesta a los objetivos planteados en el capítulo 2º de Diseño Metodológico.

*Objetivo 1. Recopilar la evolución de la FP desde sus orígenes a la actualidad, incidiendo en el módulo de FOL.* Sobre la evolución de la FP hasta la actualidad, se concluye que: El antiguo Bachillerato Laboral evolucionó hasta convertirse en las diferentes Familias de FP existentes entre las que destaca la FP Dual. El Módulo de FOL se estudia en todas las especialidades y su valoración por los estudiantes varía levemente según el contexto geográfico. Por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la FP, desde el curso actual 24-25, el Módulo transversal de FOL, cambia de nombre y pasa a llamarse

Itinerario Personal para la Empleabilidad I (IPE I) para 1º curso, y en el próximo curso 25-26, para 2º curso será IPE II.

Asimismo, las Universidades Laborales que destacaron en España en la 2ª mitad del siglo XX, tras la transición de 1978 se han reconvertido en Universidades Públicas o en instalaciones artístico-culturales.

*Objetivo 2. Conocer la actitud y motivación hacia el estudio de los sujetos que estudian FP.* En general la actitud y motivación hacia el estudio de los sujetos que estudian FP no es buena, tanto en organización y esfuerzo, como en el gusto por estudiar o las altas aspiraciones con el aprendizaje. Los varones que no hacen ninguna actividad al salir del IES y el alumnado de Castilla-León y Norte de España, tienen una actitud más positiva. El módulo de FOL no infiere en las ideas que vierte el alumnado en los diferentes factores o dimensiones de los cuestionarios.

*Objetivo 3. Advertir cómo los estudiantes de FP enfocan su aprendizaje.* La conclusión de como enfocan los estudiantes su aprendizaje señala que son más los que manifiestan que estudian de manera superficial. Los varones y los de Castilla-León y Norte de España vuelven a ser los que puntúan más alto en pensar que enfocan el estudio de manera más profunda, lo mismo que quienes se dedican solo a estudiar. Los que indican un enfoque más profundo hacia el estudio piensan que el módulo de FOL no les sirve para nada y les aporta muy poco para el desarrollo profesional.

*Objetivo 4. Evaluar las metas en la vida de quienes estudian FP.* Respecto a las Metas de Vida, se concluye que buscan alcanzar riqueza especialmente los hijos de padres con estudios universitarios y también el alumnado de Castilla-León y Norte de España. Las Metas más altruistas las señalan los que no hacen nada al salir del IES y los estudiantes andaluces. La opinión que tiene el alumnado sobre el Módulo de FOL no infiere en la decisión sobre sus Metas en la vida.

*Objetivo 5. Estimar el papel que ocupa el Módulo de FOL en la FP para el alumnado.* Sobre el papel que ocupa el Módulo de FOL en la FP en el alumnado, se concluye que, aunque con pequeñas excepciones, como los estudiantes Castilla-León y Norte de España, además de aquellos cuyas madres no tienen estudios, más

de la mitad de los sujetos piensan que el módulo FOL les sirve para entender el mundo laboral.

*Objetivo 6. Adaptar y revalidar los cuestionarios aplicados para evaluar la actitud hacia el estudio, los enfoques de aprendizaje y las metas en la vida de los estudiantes y poder utilizarlos con garantía de éxito en estudiantes de FP.*

Respecto a la adaptación de los cuestionarios para utilizarlos con garantía de éxito en estudiantes de FP, se concluye que el cuestionario E-1, Actitud general hacia el estudio, se adaptó, pasando de 5 factores a 2, manteniendo todos los ítems. El cuestionario, Enfoques de aprendizaje R-SPQ-2F, se corrobora y se mantienen los dos factores. El cuestionario de Metas en la vida, se ha adaptado, manteniendo un factor, fusionando los otros dos, y prescindiendo de un ítem.

### ***Conclusión General***

La Conclusión General indica que los más jóvenes tienen más gusto por estudiar, lo hacen con más profundidad, se organizan mejor y aspiran a aprender más, manifestando que sus metas en la vida son altruistas y sociales. Asimismo, la FP está más consolidada sobre todo cuando tiene el carácter DUAL, aunque las opiniones sobre la importancia del Módulo de FOL, hoy IPE, están muy divididas.

## **4.3. Limitaciones y Prospectivas de Futuro**

Plantear limitaciones supone realizar un ejercicio de autocrítica y exponer las posibles formas de resolverlas, dando lugar a algunas prospectivas de futuro sobre el tema.

### **4.3.1. Limitaciones**

La primera limitación de esta tesis es la falta de conocimientos iniciales de la doctoranda sobre metodología de investigación y estadística, en este caso solventada por la ayuda de los directores pero que para futuros trabajos debería considerarse antes de empezar.

Aunque la muestra no es muy elevada, 502 sujetos han sido suficientes, no obstante, si se hubiera contado con un número más alto se podrían haber distribuido por familias, ciclos, grados y módulos para conseguir más información.

Una entrevista semiestructurada al alumnado y profesorado completaría la visión general de la FP y del Módulo de FOL otorgándole un aspecto más específico que ayudaría a mejorar estos estudios.

Obtener información de las empresas donde el alumnado realiza sus prácticas para averiguar si el Módulo de FOL es efectivo cuando se incorporan al mundo laboral.

#### **4.3.2. Prospectivas de futuro**

Como este trabajo no se ha realizado al modo de compendio de artículos, al contar con cinco estudios empíricos y una importante revisión de la literatura, se marca como prospectiva de futuro publicarlos en revistas científicas.

Por otra parte, y dado que nos hemos comprometido a facilitar los datos obtenidos a los IES que han colaborado, parece obligado difundir los resultados en dichos centros de enseñanza, así como entre los estudiantes de FOL del Máster de Profesorado.

Asimismo, cruzar los datos de las opiniones del profesorado con las de los estudiantes podría ser muy interesante.

Una vez abierta esta línea de investigación sobre los estudios y estudiantes de FP, y habiendo comprobado que no hay muchos datos científicos ni académicos disponibles, se debe continuar indagando y analizando los datos que se obtengan utilizando otros instrumentos.

Sería conveniente realizar una investigación experimental desarrollando un programa motivacional estructurado por los docentes que pueda dar lugar en el tiempo a prevenir la desmotivación del alumnado hacia el Módulo de FOL y las actitudes y enfoques más positivos hacia el estudio.

## REFERENCIAS

- Abascal, J. (2003). El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (pp. 496-522). En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, S. (2023). *Motivación y Actitud hacia las matemáticas en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Casa Grande, 2022*. Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo.  
<http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/3767>
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, Worcester, Clark University Press.
- Ato, M., López, J.L., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.17851>
- Alvaez-Cano, A., Bonilla-Ariza, J., y Perea-Castillo, M. (2021). Factores psicoambientales que afectan el aprendizaje de los estudiantes universitarios durante el confinamiento obligatorio por COVID-19. *593 DigitalPublisher CEIT*, 6(5-1), 140-158. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.691>
- Amezúa, J.A. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5, 1-6.
- Anokye, B. (2022). Attitudes and Motivation towards English Language learning in Senior High Schools: A case study of Accra Senior High School, Ghana. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 86-94.  
<https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.2.8>
- Arbizu, F., Lobato, C., y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Psicodidáctica*, 10(2), 7-22.
- Arís-Redó, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa Electronica*, 7(2), 829-848.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>

- Arnau, J. (1990). *Diseños experimentales multivariantes*. Madrid: Alianza.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica (pp. 23-43). En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Asociación Médica Mundial, AMM (1964). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*.  
<https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Astalini, A., Darmaji, D., Pathoni, H., Kurniawan, W., Jufrida, J., Kurniawan, D., y Perdan, R. (2019). Motivation and Attitude of Students on Physics Subject in the Middle School in Indonesia. *International Education Studies*, 12(9), 1-12.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p15>
- Ato, M., López, J.L., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.  
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ausubel, D., Novak., J.D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak., J.D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ausubel. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª ed., Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ayala, C.L., Martínez, R., y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Bandalos, D.L. y Finney, S.J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In G.R. Hancock y R.O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Routledge: New York.

- Bartlett, M.G. y Morrow, K.A. (2001). Method for Assessing Course Knowledge in a Large Classroom Environment: An Improved Version of the Minute Paper. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 264-267.
- Bauselas-Herreras, E. (2003). Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica de un grupo de alumnos/as de la universidad de León en fase piloto. *Psicodidáctica*, 14(1), 115-130.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J., Pérez, L.F., y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Benítez, K. (2022). Academic motivation level and attitude towards social studies among public school secondary students in Zamboanga Sibugay Philippines. *Pedagogía: Jurnal Pendidikan*, 11(1), 21-40. <https://doi.org/10.24239/pdg.Vol11.Iss1.238>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-deinvestigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Biggs, J. (1987a). *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3ª ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. <https://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Blanco, A., Prieto, L., Torre, J.C., y García, M. (2009). Adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del cuestionario revisado de procesos de estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales: diseño del estudio y primeros resultados (pp. 1535-1543). *Actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa sobre "Educación, investigación y desarrollo social"*. Huelva: AIDIPE-Universidad de Huelva.

- Boyd, J.N. y Zimbardo, P.G. (2005). Time Perspective, Health, and Risk Taking (pp. 85-107). En A. Strahman y J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: theory, research and applications* Mahwah, NJ: Erlbaum
- Boza-Carreño, A. y Toscano-Cruz, M.O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 1-19.
- Bozdağ, H. (2019). Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonları, Tutumları ve Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 720-740. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.592823>
- Brewer, E. y Kuhn, J. (2010). Casual-comparative design (pp. 124-131). In N. Salkind (Ed.). *Encyclopaedia of research design*. Thousand Oaks, CA.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes, pp.457-490. En F.J. Morales, M.C. Moya, y E. Gaviria (Coords.). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Brockmann, M. (2010). Identity and Apprenticeship: The Case of English Motor Vehicle Maintenance Apprentices. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(1), 63-73. <https://doi.org/10.1080/13636820903461354>
- Brown, G., Cherrington, D.H., y Cohen, L. (1975). *Experiments in the Social Science*. London: Harper and Row.
- Busso, M. y Pérez, P.E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población y sociedad*, 22(1), 5-29.
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, 3(1), 37-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8050508>
- Cabrera-Zagalaz, A., González-González de Mesa, C., Cachón-Zagalaz, J., y Sánchez-Zafra, M. (2025). La FP y el módulo de FOL un camino para la empleabilidad. *Revista Ensayos*, ACEPTADO.
- Cabrera-Zagalaz, A., González-González de Mesa, C., Cachón-Zagalaz, J., y Lara-Sánchez, Amador (2024). Antecedentes de la Formación Profesional y situación actual. *Revista internacional de educación, tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación inclusiva, logopedia y multiculturalidad* 8, 89-100.

- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.M., Tierno-García, J.M., Iranzo García, P., y Renta-Davids, A.I. (2023). Desafíos para Aumentar el Uso de los Resultados de la Investigación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84.  
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3>
- Cano, J., López, S., y Ortega, M. (1993). *La nueva formación profesional. Ramas, Módulos Profesionales y Ciclos Formativos*. Madrid: Escuela Española.
- Cano-Martínez, D. (2021). Motivaciones académicas y factores intrínsecos en la elección profesional. *Tempus Psicológico*, 3(2).  
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.2.3409.2020>
- Carabias-Herrero, M. (2017). *Los centros de FP en España y su rol en el proceso de validación de competencias profesionales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Carbajal, M. (2023). *La motivación y las actitudes frente al curso de educación física en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa N° 40038 Jorge Basadre Grohmann–2022*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/16820>
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J., Monsalvo, E., y Valdivieso, J.A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de psicología*, 31(3), 990-999.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.181161>
- Carrillo, M. (2018). *Motivación y actitud hacia las matemáticas en los estudiantes de secundaria, Institución Educativa Menotti Biffi Garibotto, Pucusana, 2018*. Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/20874>
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., y Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 441-450. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.441>
- Casari, L. (2022). Diseños Cuantitativos de Investigación en Psicología: Una introducción. *Investigaciones en Psicología*, 25(2), 17-26.

- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50, 171-185.
- Cecchini, J.A., González-Pienda, J.A., Méndez, A., Fernández-Río, J., Fernández-Losa, J.L., y González, C. (2014). Assessment of dispositional and contextual variables in educational settings: IEPA and AYES scales. *Psicothema*, 26, 76–83.
- Chiecher, A.C. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innov. educ.* 17(74), 61-80.
- Climent-López, E.A. (1997). Formación Profesional y desarrollo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 19-30.
- Corman-Quispe, L.A. (2024). *Actitud y motivación en estudiantes de educación secundaria de una institución pública en Los Olivos, 2023*. Tesis de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad César Vallejo de Lima (Perú). <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4181>
- Cortes Generales (1978). *Constitución Española*. Madrid: BOE nº 311, de 29 de diciembre.
- Covarrubias, S.C. (2025). *Formas de aprendizaje y técnicas para optimizar el estudio y preparar exámenes*. <https://www.ucentral.cl/noticias/alumnos/dave/formas-de-aprendizaje-y-tecnicas-para-optimizar-el-estudio-y-preparar>
- Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Darcourt, A., Ramos, S., Moreano, G., y Hernández, W. (2019). ¿Por qué los escolares peruanos eligen carreras de ciencia y tecnología? En K. Villalba-Condori, A. Aduríz-Bravo, J. Lavonen, L.H. Wong, y T.H. Wang (Eds.). *Educación y Tecnología en Ciencias*. CISETC 2019. Comunicaciones en informática y ciencias de la información, vol. 1191. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45344-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45344-2_13)
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-abreviada para estudiantes universitarios. *Journal of Research in Educational Psychology*, (REIPE), 1(2), 139-158.

- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. y Ryan, R. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17- 22.
- Díaz, I. (2018). *Actitud hacia el aprendizaje y motivación académica en alumnos de 1º de secundaria del Colegio Experimental anexo a la UNAP, 2016*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. <http://repositorio.unapikitos.edu.pe/handle/20.500.12737/5800>
- Difabio de Anglat, H., Vázquez, S.M., y Noriega-Biggio, M. (2018). Orientación temporal y metas vitales en estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 36(2), 661-700. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.010>
- Dobson, R.D., Stevenson, K., Busch, A., Scott, D.J., Henry, C., y Wall, P.A. (2009). A Quality Improvement Activity to Promote Interprofessional Collaboration Among Health Professions Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(4), 1-7.
- Echeverría-Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Echeverría-Samanes, B. y Martínez-Clares, P. (2021a). Hacia un ecosistema de investigación sobre FP en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901>
- Echeverría-Samanes, B. y Martínez-Clares, P. (2021b). Perspectiva internacional de la investigación sobre FP en España. *Educación XXI*, 24(2), 231-256. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28178>
- Elosua, P. y Zumbo, B.D. (2008). Reliability coefficients for ordinal response scales. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Entwistle, N. (1983). *Styles of Learning and Teaching. An integral Outline of educational Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in Students' Approaches to Learning, pp. 21-51. En R. Schmeck (ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. (1993). *Questionnaire on Approaches to learning and studying*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. (1998). *Learning and Studying Contrasts and Influences*. WEB (Internet).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77
- Fatama, G. y Ampuero, H. (2023). *Motivación intrínseca en la resolución de problemas de cantidad de una Institución Educativa del Cusco, 2022*. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Trujillo (Perú).  
<http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/3999>
- Fernández García-Cuerva, M. A. (2012). Los retos de la formación profesional (pp. 167-194). En J.L. Estefanía-Lera (Coord.). *Principales aspectos normativos para una escuela pública de calidad*. Madrid: MECED.
- Fernández-Gámez, D. y Guerra- Martín, M.D. (2016). Aprendizaje inverso en formación profesional: opiniones de los estudiantes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 29-37.
- Fernández-Olivero, E.D. y Simón-Medina, N.M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la FP. *Contextos educativos*, 30, 131-155.  
<http://doi.org/10.18172/con.5362>
- Ferrando, P.J. y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Ferrando, P.J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema*, 34(1), 7-17.
- Fidalgo, A.M. y Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16(4), 615-624.
- Finkel, L., Parra-Contreras, P., y Carbonell-Asins, J.A. (2024). ¿Estudias y trabajas? Perfiles del estudiantado universitario y estrategias para la compatibilización.

- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitudes, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prendice Hall.
- Formento-Torres, A.C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Fryer, L.K., Ginns, P., Walker, R.A., y Nakao, K. (2012). The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 549-563. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02045.x>
- Fundación universitaria CEU y Randstad Research (2024). *FP y Empleabilidad*. [https://emplea.ceu.es/Informe\\_Formacion\\_Profesional\\_y\\_Empleabilidad.pdf](https://emplea.ceu.es/Informe_Formacion_Profesional_y_Empleabilidad.pdf)
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gamboa-Navarro, J.P., Moso-Díez, M., Albizu-Echevarria, M., Blanco-Pascual, L., Lafuente-Alonso, A., Mondaca-Soto, A., Murciego-Alonso, A., Navarro-Arancegui, M., Ugalde-Zabala, E. (2021). *Observatorio de la Formación Profesional en España Informe 2021: La FP como clave de desarrollo y sostenibilidad*. CaixaBank. Plataforma Observatorio de la Formación Profesional <http://www.observatoriofp.com>
- García, T. y Pintrich, P.R. (1993). Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, GA, April 12-16.
- García-Botero, L., Álvarez-Maestre, A.J., Pérez-Fuentes, C.A., Cabral-Rodríguez, C.M., y Aguilar-Barreto, A.J. (2022). Revisión sistemática: Criterios de calidad en el proyecto de programas de orientación vocacional. *Psicol. Esc. Educ.*, 26 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022-235549>
- García-Cueto, E., Gallo-Álvaro, P., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), 717-724.

- García-Jiménez, E. y Lorente-García, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>
- García-Morata, I. (2015). *Formación y mercado de trabajo: análisis y evolución del sistema de FP para el empleo*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- García-Viña, J. (2020). La FP Dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*. CEF, 443, 23-63.
- Gargallo, B., Morera, I., García, E. (2015). Innovative methodology at the university. Its effects on learning processes of university students. *Anales de Psicología* 31(3), 901-915. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.179871>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Verde, I., & Cebrià i Iranzo, M.A. (2018). Validación del cuestionario SEQ en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de Psicología*, 34(3), 519-530. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M., y Pérez-Pérez, Cr. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>
- Gargallo, L., Pérez, P., Serra, C., Sánchez, I., y Ros, R. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 421, 1-11.
- Gaudreau, P. y Blondin, J.P. (2002). Development of a questionnaire for the assessment of coping strategies employed by athletes in competitive sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 1-34.
- Gayá, V. (2015). La FP, en busca del ‘modelo alemán’: La OCDE anima a España a seguir aumentando el número de estudiantes de FP. *El siglo de Europa*, 1107, 48-49.
- Gonzales-Estrada, V. (2022). *Actitud hacia el estudio y rendimiento académico del área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa, Arequipa, 2021*. Tesis de Maestría para optar el Título de Licenciada en Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.14441/1772>

- González-Barbero, T.J. (2014). *Situación de la FP para el empleo en la provincia de Ávila: un punto de partida para el análisis de las necesidades de formación*. Tesis Doctoral. UNED.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio (17-38). En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez, y E. Soler (Coord.). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., Esteve-Salar, J., y Alonso-Álvarez, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General con adultos españoles. *Terapia Psicológica*, 33, 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200003>
- González-Pumariega, S., Núñez -Pérez, J.C., González-Cabanach, R., y Valle, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa (pp. 41-66). En J.A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J.C. Núñez-Pérez, y A. Valle (Coords.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- González-Ugalde, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la Educación*, 35, 21-49. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200002>
- González-Ugalde, C., Montenegro, H., López, L., y Munita, I. (2010). *Aprendizaje universitario y percepciones de los estudiantes sobre el contexto educativo*. Estudio financiado por el Consejo Nacional de Educación CNED en la convocatoria del año 2010.
- González-Ugalde, C., Montenegro, H., y López, L. (2012). Análisis de confiabilidad y de validez del instrumento Course Experience Questionnaire (CEQ). *Educación y Educadores*, 15, 63-78. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.4>
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Psicodidáctica*, 12, 179-194.

- Goñi, E., Madariaga, J.M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Estructura del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 509-522.
- Guay, F., Marsh, H.W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Gutiérrez-Marfileño, V.E. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia el estudio. *Caleidoscopio*, 33, 139-156.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S., y Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*, 11(1), 47-61.
- Hassan, R.H., Hassan, M.T., Nasser, S., Khan, Z., y Jeon, M. (2021). ICT Enabled TVET Education: A Systematic Literature Review. *IEEE Access*, 9, 81624-81650. <https://doi:10.1109/ACCESS.2021.3085910>
- Hekademos, 26(12), 18-30. ISSN: 1989-3558.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., y Pérez, E. (2012). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica y media de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 255-267.
- Hernández, V., Hernández, M.S., y López, A. (2017). Uso de redes sociales y autoconcepto en niños de primaria. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 3(5), 31-37.
- Hernando-Ramos, E.R. (2017). *Rendimiento académico y su relación con actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en escolares de Lima*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima (Perú).
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad de conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Hutton, B., Moher, D., y Cameron, C. (2015). Declaración de extensión de PRISMA. *Ann Intern Med.*, 163(7), 566-7. <https://doi:10.7326/L15-5144-2>

- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D.M., Chaimani, A., Schmid, C.H., Cameron, C., Ioannidis, J.P., Straus, S., Thorlund, K., Jansen, J.P., Mulrow, C., Catalá-López, F., Gøtzsche, P.C., Dickersin, K., Boutron, I., Altman, D.G., Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: checklist and explanations. *Ann Intern Med.*, 162(11), 777-784. <https://doi:10.7326/M14-2385>
- Ibáñez-Aramayo, J. (1992). *La nueva formación profesional*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Immekus, J.C. y Imbrie, P.K. (2010). A Test and Cross-Validation of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire Factor Structure Among Western University Students. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 495-510. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164409355685>
- International Business Machines Corporation (IBM Corp.) (2020). *IBM SPSS Statistics para Windows (versión 27.0)* [Software informatic]. IBM Corp.
- Jefatura del Estado (1949). *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio*. Madrid: BOE nº 198 de 17 de julio.
- Jefatura del Estado (1953). *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero*. Madrid: BOE nº 58 de 27 de febrero.
- Jefatura del Estado (1963). *Ley 24/1963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 en cuanto a las pruebas de grado y de madurez*. Madrid: BOE nº 55 de 5 de marzo.
- Jefatura del Estado (1967). *Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media*. BOE nº 86 de 11 de abril de 1967.
- Jefatura del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: BOE nº 187, de 6 de agosto.
- Jefatura del Estado (1978). *RDL de 16 de noviembre*. Madrid: BOE nº 276, de 18 de noviembre.
- Jefatura del Estado (1980). *Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores*. Madrid: BOE nº 64, de 14 de marzo.

- Jefatura del Estado (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Madrid: BOE nº 159 de 4 de julio.
- Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: BOE nº 238, de 4 de octubre.
- Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la FP*. Madrid: BOE nº 147, de 20 de junio.
- Jefatura del Estado (2003). *Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo*. Madrid: BOE nº 301, de 17 de diciembre.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Madrid: BOE nº 106, de 4 de mayo.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa*. Madrid: BOE nº 295, de 10 de diciembre.
- Jefatura del Estado (2015). *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral*. Madrid: BOE nº 217, de 10 de septiembre.
- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Madrid: BOE nº 340 de 30 de diciembre.º
- Jefatura del Estado (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la FP*. Madrid: BOE nº 78, de 1 de abril.
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Jiménez-Tallón, M.A. y García-Izquierdo, M. (1990). Diferencias sociofamiliares y de posicionamiento político entre estudiantes de BUP y FP. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(4), 519-526.
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13.  
<https://doi.org/10.3102/0013189x030002003>

- Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano, F., García-Berbén, A.B., & De la Fuente, J. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level'. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 355-372. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173004>
- Kasser, T., Davey, J., y Ryan, R.M. (1992). Motivation and employee supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-188.
- Kember, D. y Leung, D. (2005a). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155-170. <https://dx.doi.org/10.1080/03075070500043127>
- Kember, D. y Leung, D. (2005b). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research*, 8, 245-266. <https://dx.doi.org/10.1007/s10984-005-1566-5>
- Kember, D. y Leung, D. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15-29. <https://dx.doi.org/10.1007/s10984-008-9050-7>
- Kember, D. y Leung, D. (2011). Disciplinary differences in student ratings of teaching quality. *Research in Higher Education*, 52, 278-299. <https://dx.doi.org/10.1007/s11162-010-9194-z>
- Kember, D., Leung, D.Y.P., y Biggs, J. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British journal of educational psychology*, 2, 261-280. <https://dx.doi.org/10.1348/000709904773839879>
- Kirk, R.E. (1995). *Experimental design: procedures for the behavioral sciences* (3rd ed.). Belmont, CA: Brooks/Ciole Publishing.
- Kirmizi, O. y Komec, F. (2020). Secondary School EFL Students' Perceptions of the Flipped Classroom in Terms of Autonomy, Language Skills, Technological Attitudes, and Motivation. *Üniversitepark Bülten*, 9. <https://doi.org/10.22521/UNIBULLETTIN.2020.92.5>

- La Moncloa (2024). Número de alumnos que estudian FP en España. *Observatorio de FP* (datos tomados el 2-12-2024). <https://www.lamoncloa.gob.es/>  
<https://www.observatoriofp.com/indicadores/indicadores-destacados/espana/10-indicadores-destacados/tasa-de-finalizacion-de-fp>
- Lago-Rivero, G. (2011). *Universidades Laborales Españolas*.  
<https://web.archive.org/web/20171215124348/http://www.xn--universidadeslaboralesespaolas-34c.es/pg1.html>
- Larrahondo-Jaimes, G.S., Ortiz-Vega, E.X., Ramos-Rengifo, L.V., y Vescance-Benavides, B.P. (2021). *Motivación Académica y Percepción de los Estudiantes Frente a la Educación Virtual en Tiempos de Pandemia*. Tesis de Grado, Universidad Cooperativa de Colombia.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12494/43395>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leiva-Brondo, M., Cebolla-Cornejo, J., Peiró, R., y Pérez-de-Castro, A. (2020). El enfoque de aprendizaje en alumnos de máster: Análisis del cuestionario R-SPQ-2F en tres cursos académicos. *Actas al Congreso In-Red 2020. Universidad Politécnica de Valencia, 16 y 17 de julio*.  
<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.11992>
- López de Guereñu-Ansola, N. (2018). *FP y empresa. Procesos de aprendizaje y adquisición de competencias en la fase inicial de la inserción profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de País Vasco.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- López-Mora, C., González-Hernández, J., Garcés de los Fayos, E.J., y Portoles, A. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 445-464.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.226461>
- López-Morales, J., Ruiz-Repullo, C., y Baena-Morales, S. (2021). La perspectiva de género en la formación reglada. Una experiencia coeducativa en Formación y Orientación Laboral (cap. 10, 1-13). En D. Cobos-Sánchez, E. López-Meneses, L.

- Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A.H. Martín-Padilla (Eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-18348-22-8.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. (2007). *FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model*. University Rovira y Virgili.
- Maison, Astalini, Darmaji, Kurniawan, D.A., Perdana, R., y Anggraini, L. (2019). The Phenomenon of Psychology Senior High School Education: Relationship of Students' Attitudes toward Physic, Learning Style, Motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2199-2207, [DOI: 10.13189/ujer.2019.071018](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071018).
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 3(5-6)
- Mària-Serrano, J.F. (2006). Las prácticas de FP en Cataluña: entre la ley, los agentes y el mercado. *Revista Europea de Formación Profesional*, 38, 42-52.
- Martínez-Felipe, M. (2015). *Determinantes del aprendizaje en los futuros maestros de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad Pontificia de Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/6614>
- Martínez-Martínez, F.D., González-García, H., y González-Cabrera, J. (2022). Perfiles de redes sociales de estudiantes, necesidades psicológicas básicas, autoconcepto e intención de ser físicamente activo. *Behavioral Psychology* 30(3), 757-772. <https://doi.org/10.51668/bp.8322310s>
- Martínez-Martínez, F.D., González-García, H., y González-Cabrera, J. (2022). Perfiles de redes sociales de estudiantes, necesidades psicológicas básicas, autoconcepto e intención de ser físicamente activo. *Psicología Conductual*, 30(3), 757-772. <https://doi.org/10.51668/bp.8322310s>
- Martín-Suárez, C.M. (2023). Análisis de la FP Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 325-347. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37327>

- Màtia-Portilla, V. (2016). *Formación profesional y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization (pp. 575-596). En D.A. Grows (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Nueva York: MacMillan.
- Mehrabian, A. (1968). Male and Female Scales of the Tendency to Achieve. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 493-502.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J.A., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D., y Prieto-Saborit, J.A. (2017). Metas de logro  $3 \times 2$ , motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de*
- Minera, R. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(3), 58-73. <https://doi.org/10.26378/rnlael06120>.
- Ministerio de Educación (2011). *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio que establece la ordenación general de las enseñanzas de FP del sistema educativo*. Madrid: BOE nº 182, de 30 de julio.
- Ministerio de Educación Nacional (1954). *Orden de 1 de junio (rectificado) por la que se aprueban provisionalmente las conmutaciones entre el Bachillerato Laboral y el Preuniversitario*. Madrid: BOE nº 175 de 24 de junio.
- Ministerio de Educación Nacional (1956). *Decreto de 6 de julio sobre coordinación de las Enseñanzas Medias y creación del Bachillerato Laboral Superior*. Madrid: BOE nº 224 de 11 de agosto.
- Ministerio de Educación Nacional (1956). *Orden de 1 de octubre de 1956 por la que se desarrolla el Decreto de 26 de julio sobre establecimiento de Secciones filiales y la organización de estudios nocturnos en los Institutos de Enseñanza Media*. Madrid: BOE nº 302, de 28 de octubre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1967). *Decreto 1106/1967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental*. Madrid: BOE nº 131, de 2 de junio.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *RD 276/2007, de 23 de febrero por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. Madrid: BOE nº 53, de 2 de marzo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD (2014). *Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero por el que se regulan aspectos específicos de la FP Básica de las enseñanzas de FP del sistema educativo*. Madrid: BOE nº 55, de 5 de marzo.
- Ministerio de Educación, FP y Deporte. MEFPD (2024). *Nuevos módulos profesionales en FP. Itinerario Personal para la Empleabilidad I y II*. Madrid. <https://todofp.es>
- Ministerio de Educación, FP y Deportes. MEFPD (2024). *Estadísticas de Formación Profesional del Sistema Educativo*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. ISBN: 9789200261954.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). *Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo*. Madrid: BOE nº 255, de 24 de octubre.
- Ministerio de Presidencia (2003). *Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: BOE nº 223, de 17 de septiembre.
- Ministerio de Presidencia (2003). *Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*. Madrid: BOE nº 289, de 3 de diciembre.
- Ministerio de Presidencia (2003). *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP dual*. Madrid: BOE nº 270, de 9 de noviembre.
- Ministerio de Presidencia (2005). *Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de FP*. Madrid: BOE nº 312, de 30 de diciembre.

- Ministerio de Presidencia (2009). *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. Madrid: BOE nº 205, de 25 de agosto.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de FP para el empleo*. Madrid: BOE nº 87, de 11 de abril.
- Ministerio de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social (1981). *Real Decreto 1361/1981, de 3 de julio, sobre contratos de prácticas y para la formación de jóvenes trabajadores*. Madrid: BOE nº 165, de 11 de julio.
- Mogre, V. y Amalba, A. (2014). Assessing the reliability and validity of the Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in Ghanaian medical students', *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 11(19), 1-4. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2014.11.19>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. (2009). The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Re-views and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med.*, 6, e1000097. Traducido por Sotos-Prieto, M., Prieto, J., Manera, M., Baladía, E., Martínez-Rodríguez, R., y Basulto, J.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2010). Propiedades psicométricas y estructura dimensional de la adaptación española del cuestionario de estrategias de afrontamiento en competición deportiva. *Psicothema*, 22, 975-982.
- Monsalvo, E. (2012). *Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social en Alumnos de Educación Primaria (EARSAP)*. Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Montero, Y.H., Pedroza, M.E., Astiz, M.S., y Vilanova, S.L. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemáticas hacia los métodos numéricos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 88-99. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-montero-et-al.html>.
- Montes del Castillo, A. y Montes-Martínez, A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas XXI*, 20, 91-126.

- Montes, M., Gracia, P., Valencia, F., y Oliveros, L. (2019). *Modelo interdisciplinar para el estudio de jóvenes y autoconcepto a partir del consumo de redes sociales virtuales*. Alicante: Octaedro.
- Montes, M., Gracia, P., Valencia, F., y Oliveros, L. (2019). *Modelo interdisciplinar para el estudio de jóvenes y autoconcepto a partir del consumo de redes sociales virtuales*. Alicante: Octaedro.
- Moraleda-Torres, L. (2023). *Definición de las variables de estudio*. Infotrauma, blog de Investigación. <https://www.aeeto.es/images/Blog%20Investigacion/6-Definici%C3%B3n%20de%20las%20Variables.pdf>
- Morales-Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos* (Vol. 80). Universidad Pontificia Comillas.
- Morales-Vallejo, P. (2010). *Cuestionarios y escalas*. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas (versión revisada 19 de febrero). Anexo III; otras escalas de actitud hacia el estudio en Anexos IV y V.
- Mucha-Curo, J.L. (2019). *Relación entre motivación para el logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de quinto año de secundaria de la institución educativa pública "San Ramon" Ayacucho 2019*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ayacucho, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/17299>
- Muñoz-San Roque, I. y Martínez-Felipe, M. (2012). Enfoques de aprendizaje, expectativas de autoeficacia y autorregulación ¿Las metodologías de enseñanza utilizadas en el proyecto piloto del EEES [Espacio Europeo de Educación Superior] afectan a la calidad del aprendizaje? (47-103). En I. Muñoz-San Roque (Coord.). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñoz-San Roque, I., Prieto-Navarro, L., y Torre-Puente, J.C. (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación. Un estudio descriptivo de estudiantes de educación infantil y primaria (pp. 237-266). En J.C. Torre Puente (Coord.). *Educación y nuevas sociedades*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- Muthén, B. y Kaplan D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1992.tb00975.x>
- Muthén, B. y Kaplan. D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>
- Muthén, L.K. y Muthén, B.O. (1998-2020). *Mplus user's guide: statistical analysis with latent variables* (8ª ed.). Muthén & Muthén.
- Nickolaus, R., Knöll, B., y Gschwendtner, T. (2007). Las novedades en la formación profesional y las dificultades de su fundamentación empírica. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 25-41.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Núñez-Peña, M.I. (2011). *Diseños de investigación en psicología*. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1989.tb01069.x>
- Ochoa-Sangrador, C. y Molina-Arias, M. (2018). Estadística. Tipos de variables. Escalas de medida. *Evidencias en Pediatría*, 14, 1-5.
- Ordóñez-Olmedo, E. y Mohedano-Sánchez, I. (2019). El Aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa*
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J.M., y Puigcerver, M.C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 22-29.

- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J.M., y Puigcerver, M.C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de EF en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 14, 22-29
- Ortega-Barón, J., González-Cabrera, J., Machimbarrena, J.M., y Montiel, I. (2021). Safety.Net: un estudio piloto sobre un programa de prevención de riesgos múltiples en Internet. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(8), 4249. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084249>
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S., y Rantala, J. (2020). Interest or Importance: Predicting Finnish students' end-of-school attainment in history and social studies. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10, 68-87. <http://hdl.handle.net/10138/322388>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffman, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chour, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev. Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>. Artículo de 2020 corregido en el nº del 8 de diciembre de 2021. Yepes-Núñez, J.J., Urrutia, G., Romero-García, M., y Alonso-Fernández, S., figuran ahora correctamente como traductores en el anexo 1. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748>
- París-Mañas, G. (2015). *Los profesionales de la FP para el empleo: competencias y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida.
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP DUAL desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 15-43. <http://doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Piñuel, I. (2003). *Mobbing. Manual de autoayuda*. Madrid: Aguilar.
- Pipere, A. y Lepik, M. (2013). Satisfacción con la colaboración y reconocimiento en la escuela, creencias y prácticas instruccionales de los docentes. El caso de

- profesores de matemáticas de Letonia y Estonia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(1), 167-192.
- Poza-Vilches, M.F. y Pozo-Llorente, M.T. (2024). Evaluación de los riesgos de la FP Dual: el caso de Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1-22. <https://doi.org/10.6018/rie.566651>
- Prieto-Navarro, L. (2023) (edit.). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones, ISBN:8427730209.
- Psicodidáctica, 22(2), 150-156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.0011136-1034>
- Publicacións e Intercambio Científico ISBN: 978-84-9887-052-7. <http://hdl.handle.net/10347/2430>
- Queiruga-Santamaría, O. (2018). *O subsistema de FP para o emprego: os certificados de profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ramírez-Elizondo, C. (2020). *Estilos de pensamiento del alumnado y profesorado de FP y los demandados por la empresa en la comunidad autónoma de Aragón*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Real Academia Española, RAE (2024). *Diccionario de la RAE de la Lengua*. <https://dle.rae.es/contenido/actualizaci%C3%B3n-2024>
- Recio-Saucedo, M. y Cabrero-Almenara, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Revisión sistemática. Revista Ensayos, SOMETIDO.
- Revista Española De Sociología, 33(2), a224. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.224>
- Richard, M. y Blanco, R. (1987). *La formación Profesional... a lo claro*. Madrid: Popular.
- Richardson, J.T.E. (1990). Fiabilidad y replicabilidad del cuestionario Enfoques para el estudio. *Studies in Higher Education*, 15(2), 155-169. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377481>
- Ríos-Bravo, R.B. (2020). *Desempeño docente y actitud ante el aprendizaje de los estudiantes de un instituto superior tecnológico del distrito de Lince*, Lima-2020.

- Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Universidad César Vallejo (Perú).  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/54631>
- Rodríguez de Campomanes, P. (1774). *Discurso sobre el fomento de la industria popular*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.
- Rodríguez de Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.
- Rodríguez, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Psicodidáctica*, 13, 155-158.
- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (2003). r equivalente: Un indicador simple del tamaño del efecto. *Psychol Methods*, 8(4), 492-496. DOI: 10.1037/1082-989X.8.4.492.
- Ros-Garrido, A. (2014). *Teorías implícitas y concepciones de planificación en la FP para el empleo. análisis en la provincia de Valencia*. Tesis Doctoral Universidad de Valencia.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estud. pedagóg.*, 24, 59-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051998000100005>
- Salazar, M., Lapo, J., Romero, F., y Rosa, Y., (2024). La inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la personalización del aprendizaje: Implicaciones y desafíos éticos en el aula para estudiantes de EGB. *Reincisol*, 3(6), 6983-7007.  
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6983-7007](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6983-7007)
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Trait Meta-Mood Scale (TMMS). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t01392-000>
- Salvador-Ferrer, C.M. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 1-18. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3317>
- Samanamud, O.E. (2016). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Estrés Docente (ED-6) en instituciones educativas estatales de secundaria del distrito de Trujillo*.

- Tesis Doctoral. Universidad César Vallejo. Escuela de Posgrado.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/21053>
- Sánchez-Silva, C. (2015). El modelo alemán de la FP dual gana alumnos en España. *Diario El País*, 13 abril.  
[https://elpais.com/economia/2015/04/13/actualidad/1428914445\\_607629.html](https://elpais.com/economia/2015/04/13/actualidad/1428914445_607629.html)
- Sanjuán Roca, M.M. (2008). El módulo de FOL en los ciclos formativos de grado medio y superior de FP: características y transversalidad en la formación de profesionales. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidade. Servizo de
- Sanz de Acedo, M.L., Ugarte, M.D., y Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Seifert, T.L. y O’Keefe, B.A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Shaik, S.A., Ahmed Almarzuqi, A., Almogheer, R., Alharbi, O., Jalal, A., y Alorainy, M. (2017). Assessing Saudi medical students learning approach using the revised two-factor study process questionnaire. *International Journal of Medical Education*, 8, 292-296. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.5974.7a06>
- Shtykh, I. (2021). Personality’ orientation as a factor of mental states of secondary school students: empirical research. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. <https://doi.org/10.33531/farplss.2021.1.1>
- Simons, J., Dewitte, S., y Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you’ll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Smith, C. y Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51(2), 259-286.
- Socha, A. y Sigler, E.A. (2014). Exploring and “reconciling” the factor structure for the Revised Two-factor Study Process Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 31, 43-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.010>

- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno-Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266.
- Soto-González, M., Da Cuña-Carrera, I., Lantarón-Caeiro, E.M., y Labajos-Manzanares, M.T. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *Fundación Educación Médica (FEM)*, 18(6), 397-404.
- Stes, A., de Maeyer, S. y Van Petegem, P. (2013). Examining the Cross-Cultural Sensitivity of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) and Validation of a Dutch Version, *PLoS ONE*, 8(1), e54099. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0054099>
- Super, D.E. (1968). *Work Values Inventory*. New York: Houghton-Mifflin.
- Swee Choo Goh, P. (2006). Assessing the Approaches to Learning of Twinning Programme Students in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 3(1), 93-115.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 562-578. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>
- Tejedor-Tejedor F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tentere, G. (2021). Análisis de los enfoques de evaluación de impacto de los resultados de la educación y Formación Profesional en los estados miembros de la unión europea. *Actas de la Conferencia Científica Internacional*, 4, 201-212. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol4.6464>.
- Tiana-Ferrer, A. (2013). El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX una aproximación estadística. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(4), 149-165.

- Timmerman, M.E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <http://doi.org/10.1037/a0023353>
- Traver-Martí, J.A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad* [Colección CD Magna, No. 5]. Castelló, España: UJI-Editorial Universit ria.
- Traver-Martí, J.A. y García-López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-14.
- Trelles-Astudillo, H.J., Alvarado-Maldonado, H.P., y Montánchez-Torres, M.L. (2018). Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 9-16.
- Unión Europea. EUROSTAT (2021). *Espacio Europeo de Educación. Educación y formación de calidad para todos*. Comisión Europea. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong\\_learning\\_\(LLL\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_(LLL))
- Vallejo, P. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MediSan*, 15(11). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-616413>.
- Vázquez-Alonso,  . & Manassero-Mas, M.A. (2008). Validación de un cuestionario de expectativas laborales con estudiantes de Secundaria. *Psicothema*, 20, 659-664.
- Viñao-Frago, A. (2011). Del Bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). pp. 449-472. En G. Vicente y Guerrero (coord. y ed. lit.). *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. IES Goya de Zaragoza (30-3 al 2-4 de 2009). ISBN 978-84-9911-112-4.
- Waugh, R.F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 65-86.

- Weinstein, C.E., Husman, J., y Dierking, D. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies (pp. 727-747). En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeinder. *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Wilding, J. y Andrews, B. (2006). Life goals, approaches to study and performance in an undergraduate cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 171-182. <https://doi.org/10.1348/000709904X24726>
- Winiger, S.R. (2005). Cómo utilizar los exámenes para enseñar: evaluación sumativa formativa. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164-166.
- Zagalaz-Sánchez, M.L. y Cachón-Zagalaz, J. (2015). El Informe (cap. 14, pp. 363-386). En A. Pantoja-Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS Universitaria. ISBN:978-84-9727-611-5.
- Zakariya, Y.F. (2019). Study approaches in higher education mathematics: Investigating the statistical behaviour of an instrument translated into Norwegian. *Education Sciences*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9030191>
- Zimbardo, P.G. y Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zoni, M.P. y Olaz, F.O. (2011). Adaptación Argentina de la escala Cisneros para evaluar Mobbing. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 14(37), 1-29.



