

CRITERIOS SEGUIDOS POR LOS ESTUDIANTES
DE PSICOPEDAGOGÍA Y MAGISTERIO
PARA LA ELECCIÓN DE MATERIAS OPTATIVAS

*Criteria Used by Students of Educational Psychology
and Teacher Training in Selecting Elective Subjects*

*Critères utilisés par les étudiants de Psycho-pédagogie
et Enseignement de Cours d'Instruction pour l'élection
de questions facultatives*

David MOLERO LÓPEZ-BARAJAS* y Francisca ORTEGA ÁLVAREZ**

* *Doctor y Licenciado en Psicopedagogía, Maestro y Experto Universitario en Informática Educativa. Profesor del Departamento de Pedagogía. Correo-e: dmlero@ujaen.es*

** *Licenciada en Psicopedagogía, Maestra de Educación Infantil, Centro de Educación Infantil y Primaria «Alfredo Cazabán» (Jaén). Universidad de Jaén*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 101-115]

Ref. Bibl. DAVID MOLERO LÓPEZ-BARAJAS y FRANCISCA ORTEGA ÁLVAREZ. Criterios seguidos por los estudiantes de Psicopedagogía y Magisterio para la elección de materias optativas. *Enseñanza*, 24, 2006, 101-115.

RESUMEN: En este artículo se presenta un estudio desarrollado en la Universidad de Jaén en el que se analizan los criterios seguidos por una muestra de futuros docentes (n = 172) en el momento de la elección de asignaturas optativas, así como las expectativas depositadas en su formación. Se realiza un análisis de la varianza con la intención de determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico,

entre las valoraciones realizadas en función del sexo y las distintas titulaciones que han sido objeto de estudio.

Palabras clave: formación inicial, asignaturas optativas, docente.

SUMMARY: In this paper a study carried out at the University of Jaén is presented. This work studies the criteria followed by a sample of future teachers (n = 172) in choosing elective subjects and the expectations they have about their training. Analysis of variance was carried out to determine the existence of significant differences in the evaluations made depending on sex and the different degree courses that were the object of study.

Key words: Initial training, Elective subjects, Teacher.

RÉSUMÉ: Dans ce travail, on présente une étude développée à l'Université de Jaén sur les critères suivis par un échantillon de futurs enseignants (n = 172) lors de l'élection des unités d'enseignement optionnelles ainsi que sur leurs expectatives à propos de leur formation. Du point de vue statistique, l'analyse de variance a été réalisée dans le but de déterminer l'existence de différences significatives –selon le sexe et les qualifications– entre les estimations réalisées.

Mots clés: formation initiale, questions facultatives, enseignant.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en España está sufriendo cambios considerables, entre ellos la aparición de una nueva Ley Orgánica (LOU, 2001) y el desarrollo del Espacio Común Europeo de Educación Superior, Sistema de Créditos Europeos (European Credits Transfer System). Estos cambios, no sólo afectan a los gestores y docentes universitarios, también el alumnado necesita tenerlos presentes, más aún en la situación de inminente proceso de *convergencia europea* en que nos encontramos. Los estudiantes universitarios, en muchas ocasiones, desconocen la existencia de servicios encargados de prestarles ayuda para afrontar diferentes problemas académicos y personales, desde el mismo momento en que éstos surgen.

Un claro ejemplo de estas situaciones se produce cuando al inicio de cada curso académico el alumnado ha de formalizar la matrícula, especialmente, al elegir las materias optativas, entre todas las que se le ofertan, para configurar su currículum o plan de estudios. La organización cuatrimestral de las asignaturas, así como el aumento del número de optativas ofertadas (especialmente en las titulaciones de Magisterio al ser, normalmente, las mismas para todas las especialidades habiendo más variedad), trae consigo un aumento de inseguridad por parte del alumnado, que tiene que participar de manera obligatoria en la configuración de

su propio plan de estudios (Álvarez *et al.*, 2000). Estas circunstancias descritas cobran especial importancia en la situación actual de convergencia europea, en donde el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado vendrá marcado por una mayor autonomía de los estudiantes.

Por tanto, la optatividad durante la formación inicial de los futuros docentes tiene que ser vista por el alumnado como un reto positivo, para que los estudiantes puedan configurar su currículum, a la vista de los itinerarios formativos que consideren oportunos (Molero, 2002). Para ello, sería importante que la selección de materias optativas estuviera condicionada por sus intereses profesionales y académicos y no por otros motivos. Esta formación ha estado tradicionalmente marcada por una incertidumbre, la cual afecta frecuentemente de manera negativa a los procesos de toma de decisiones (Sánchez, 1998).

Las aportaciones de los estudios que contemplen estas situaciones deben servir para poner de manifiesto la verdadera realidad en la que vive el alumnado universitario, para así poder conocer los problemas que tiene que resolver. Diferentes trabajos (Castellano, 1995; Gallego, 1996; Álvarez y Cabrera, 1997; Lázaro, 1997; Sánchez, 1998; López y Oliveros, 1999; Álvarez *et al.*, 2000; Sánchez, 2000; Molero, 2002; Abeal, Castro, Mosteiro y Mouriño, 2003; Caballero y Escobar, 2003; Garvía, Martínez y Rubio, 2003) han tratado de manera global estas dificultades, considerando que pueden ser abordadas desde la orientación y la tutoría en la universidad. Creemos que es preciso profundizar más en esta línea de investigación, en especial en la que se refiere a la tutorización del alumnado universitario.

El *abandono de los estudios* de los estudiantes universitarios es otra circunstancia que puede estar relacionada y condicionada por la mala formación optativa previa (Zubieta y Susinos, 1986). Puede estar provocado por el origen social (Latiesa, 1992), la baja autoestima (Masjoan, 1989), la escasa integración académica y social (Tinto, 1975) u otras características psicológicas como incapacidad para demorar las recompensas o superar obstáculos (Landry, 2003), por el agotamiento de las convocatorias de exámenes (Escandell y Marrero, 1999), la elección inadecuada de estudios (Corominas, 2001), hasta dificultades en las estrategias de aprendizaje (Ryan y Glenn, 2003) o características familiares o circunstancias de vida (Sinclair y Dale, 2000). Por todo ello, actualmente, el abandono se ha convertido en un tema preocupante y de gran interés en todos los niveles. Así lo demuestran, entre otros, los estudios de Van Ours y Ridder (2003), que analizan la relación entre la supervisión del profesorado; y los de López Rupérez (2004 y 2005), Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006), que comparan las tasas de abandono del sistema español con el resto de socios comunitarios y profundizan en los factores determinantes del mismo.

Estos datos avalan la necesidad de llevar a cabo estudios a través de los cuales se identifiquen con mayor claridad las causas que están detrás del abandono y prolongación de la permanencia del alumnado en la enseñanza superior y las elecciones realizadas en relación con la formación optativa; con el fin de poner en

práctica acciones encaminadas a hacer frente a la incidencia que este problema tiene en la institución (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006).

En nuestra investigación, pretendemos poner de manifiesto las dificultades y complicaciones que sufre el alumnado universitario en la elección de asignaturas optativas, de manera que se haga evidente la necesidad de la orientación universitaria en la formación inicial de los docentes. En esta línea, Echeverría (1998) considera que el estudiante universitario necesita algo más que acumular conocimientos, necesita autocomprenderse para conocer las distintas posibilidades de desarrollo con las que cuenta en cada momento.

Problema de investigación

El problema que nos planteamos en nuestra investigación aborda varias cuestiones. La primera de ellas es determinar cuáles son los criterios que sigue el alumnado, de las titulaciones de Maestro/a y Psicopedagogía de la Universidad de Jaén, en el momento de seleccionar las asignaturas optativas que van a cursar. Asimismo, nos planteamos una segunda cuestión, que busca conocer si existen diferencias significativas, a nivel estadístico, entre los criterios presentes en la elección de asignaturas optativas entre los alumnos y los utilizados por las alumnas; así como comprobar si los hay entre el alumnado de las titulaciones de Maestro/a y el de Psicopedagogía.

Objetivos

Considerando el problema de investigación, los objetivos de nuestro estudio, con carácter general, son los siguientes:

1. Determinar cuáles son las vías que emplean los estudiantes para obtener información sobre las materias optativas que se ofertan a la hora de matricularse.
2. Conocer los motivos por los que el alumnado elige las asignaturas optativas que configuran su currículum.
3. Determinar cuáles son las causas que llevan al alumnado a realizar cambios o alteraciones en la matrícula inicial de las materias optativas.
4. Conocer las expectativas depositadas en las materias optativas de cara a su capacitación profesional.
5. Determinar si existen diferencias significativas, estadísticamente, entre los criterios y justificaciones utilizadas por alumnos y alumnas, en cada una de las dimensiones.
6. Conocer si existen diferencias significativas, a nivel estadístico, entre las valoraciones realizadas por el alumnado de las titulaciones de Maestros y los de Psicopedagogía, en cada una de las dimensiones analizadas y en la valoración global.

2. MÉTODO

Muestra

Los sujetos de la investigación han sido seleccionados mediante un muestreo incidental o causal (Buendía, 1994: 94) entre la población de estudiantes de diferentes especialidades de la titulación de Maestro/a (Primaria, Infantil, Educación Física y Lengua Extranjera) y la licenciatura en Psicopedagogía, que cursaban sus estudios en el año académico 2004/2005 en la Universidad de Jaén. La muestra ha quedado constituida por 172 (n = 172) estudiantes de las titulaciones mencionadas.

En la siguiente tabla (véase Tabla 1) se puede apreciar la distribución de la muestra por sexo y titulación. El porcentaje de estudiantes de las especialidades de Maestro/a (55,8%) es ligeramente superior al de Psicopedagogía (44,2%), y a su vez la proporción de mujeres (69,8%) es sensiblemente mayor a la de hombres (30,2%). Esta proporción, la relacionada con el sexo, guarda similitud con el porcentaje de mujeres de nuestra Facultad (Universidad de Jaén, 2005).

TABLA 1
Distribución de la muestra por sexo y titulación

Titulación	Hombres (n)	Mujeres (n)	Total (n)
Maestro/a Educación Primaria	16	25	41
Maestro/a Educación Infantil	2	22	24
Maestro/a Lengua Extranjera	3	8	11
Maestro/a Educación Física	10	10	20
Licenciatura Psicopedagogía	21	55	76
Total	52	120	172

Metodología

En coherencia con el problema de investigación y los objetivos planteados, la metodología que hemos seguido es de tipo descriptivo, aunque en algunos momentos hayamos tenido la necesidad de combinarla con los estudios de relación. La recogida de información de los sujetos de la muestra se ha realizado mediante la técnica de encuesta, aplicando como instrumento de recogida de información un cuestionario.

Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información ha sido una adaptación del cuestionario de Álvarez *et al.* (2000), al que hemos denominado *Cuestionario sobre los Motivos de Elección de Asignaturas Optativas*; esta adaptación ha sido empleada en otras ocasiones (Molero, 2002) con resultados satisfactorios.

Las características técnicas del cuestionario, validez y fiabilidad, no son analizadas en este trabajo, ya que nuestras adaptaciones han consistido en leves modificaciones del instrumento original para una mayor acomodación a nuestro contexto, por lo que remitimos a los interesados a la versión original del mismo (en el conjunto de las preguntas del cuestionario aparecen diferencias por dimensiones en las Tablas 2, 3, 4 y 5).

El cuestionario, en su parte inicial, permite recoger datos sociodemográficos. Las restantes cuestiones responden a una escala tipo Likert de 5 alternativas de contestación con un total de 20 ítems divididos en cuatro apartados o dimensiones y un ítem de valoración global. Los apartados del cuestionario son los siguientes:

- a) Información general recibida sobre las asignaturas optativas: 5 ítems.
- b) Criterios seguidos para la elección de optativas: 8 ítems.
- c) Motivos por los cuales el alumnado realiza cambios o alteraciones en la matrícula inicial: 4 ítems.
- d) Expectativas puestas en la formación profesional mediante las asignaturas optativas: 2 ítems.
- e) Valoración global de la formación profesional mediante las asignaturas optativas: 1 ítem.

Procedimiento

La contestación al cuestionario por parte del alumnado de las titulaciones que forman la muestra se desarrolló en las aulas en las que se imparte la formación optativa, durante la franja horaria en la que se desarrollan las clases de estas materias.

En las instrucciones del instrumento, se pide al alumnado que conteste de manera global para toda la formación optativa sin particularizar en una asignatura en concreto, ya que podrían centrarse en la materia a la que estaban asistiendo cuando contestaron el cuestionario.

Una vez cumplimentado el instrumento de recogida de información, se procedió a la realización del análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 12.0. Posteriormente, se procede a analizar los resultados y obtener las conclusiones.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis de los datos se ha efectuado a dos niveles. En primer lugar, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo de las variables objeto de estudio y de esta manera contestar a los cuatro primeros objetivos de la investigación. A continuación se ha realizado un análisis de la varianza con objeto de establecer si existen diferencias significativas entre los criterios utilizados por alumnos y alumnas al seleccionar la formación optativa (objetivo 5), así como entre las distintas titulaciones y especialidades (objetivo 6).

Estudio descriptivo

En el estudio descriptivo, se exponen los resultados obtenidos para el total de la muestra de estudiantes que han contestado al cuestionario. En las siguientes tablas (véanse Tablas 2 a 5), ofrecemos las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y las varianzas obtenidas en cada una de las dimensiones y variables.

En la primera dimensión, *Información general* (véase Tabla 2), la variable con mayor valoración ha sido la nº 2, *Ha pedido información a los compañeros*, con una puntuación media de 3,88. Esta cuestión es la única que recibe una puntuación superior a 3 puntos. En segundo lugar está situada la cuestión número cinco, *Obtuvo información en la Guía Académica*, con una puntuación media igual a 2,90.

TABLA 2
 Estadísticos descriptivos, dimensión Información general

Ítems	Media	Desv. típ.	Varianza
1. Información general de la Universidad	1,9186	,88806	,789
2. Ha pedido información a los compañeros	3,8895	,95176	,906
3. Ha pedido información al profesorado	1,8081	1,04481	1,092
4. Obtuvo información asociaciones estudiantes	1,1395	,51100	,261
5. Obtuvo información en la Guía Académica	2,9059	1,27909	1,636
Dimensión 1: Información general	2,3305	,51749	,268

Las variables con menos peso, en este apartado del cuestionario, han sido la pregunta número cuatro, *Obtuvo información de las asociaciones de estudiantes*, con una puntuación media igual a 1,13; seguida de la número tres, *Ha pedido información al profesorado*, con una puntuación media de 1,80. En esta primera dimensión, la puntuación media de este apartado es de 2,33, por lo que el alumnado considera, de manera general, que la información que se ofrece y la que ellos piden son insuficientes.

El estudio de la dispersión de las puntuaciones basado en el análisis de las desviaciones típicas y de las varianzas nos permite determinar en realidad cuánto se han dispersado las puntuaciones del grupo. Las variables con una desviación típica menor han sido la cuestión número 4 (*Obtuvo información de las asociaciones de estudiantes*) con una desviación típica igual a 0,261, y la pregunta 1 (*Información general recibida por parte de la Universidad*) con un valor igual a 0,789.

Por el contrario, los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir, en los que las puntuaciones están más dispersas y la muestra es más heterogénea son el ítem número 5, *Obtuvo información en la Guía Académica*, con una desviación típica igual a 1,636; y la pregunta número 3, *Ha pedido información al profesorado*, con una puntuación en la desviación típica de 1,092.

TABLA 3
Estadísticos descriptivos, dimensión 2: Criterios seguidos al matricularse

Ítems	Media	Desv. típ.	Varianza
6. Contenido práctico	3,1871	,92040	,847
7. Horario de las asignaturas	4,2151	1,05143	1,106
8. Itinerario formativo	3,1598	1,05978	1,123
9. Número créditos	3,6453	1,16821	1,365
10. Profesor/a que la imparte	3,1520	1,38489	1,918
11. No es preciso examen para superarla	3,5233	1,36134	1,853
12. Nivel de exigencia asequible	3,5872	1,04207	1,086
13. Fecha examen de la asignatura	2,9360	1,45959	2,130
Dimensión 2: Criterios seguidos al matricularse	3,4260	,55767	,311

En la segunda dimensión, *Criterios para la elección de las asignaturas optativas* (véase Tabla 3), la variable con mayor valoración es la cuestión número 7, *Horario de las asignaturas*, con una puntuación media igual a 4,21, seguida de la número 9, *Número de créditos*, con una media de 3,64. Las menos valoradas son las cuestiones número 13, *Fecha de examen de la asignatura*, y las número 8 y 10, *Itinerario formativo* y *Profesor/a que las imparte*, ambas con una puntuación media de 3,15. La puntuación media de esta dimensión es de 3,42.

En relación con la dispersión de las puntuaciones, la cuestión número 13, *Fecha de examen de la asignatura*, es la más elevada al tener una desviación típica igual a 1,4595; seguida de las cuestiones 10 y 11, con desviaciones típicas con valores iguales a 1,3848 y 1,3613, respectivamente. La menor de las dispersiones de las puntuaciones aparece en la cuestión número 6, *Contenido práctico*, con una desviación típica de 0,9204.

TABLA 4
Estadísticos descriptivos, dimensión 3: Motivos de cambios en la matrícula inicial

Ítems	Media	Desv. típ.	Varianza
14. Búsqueda mayor contenido práctico	2,4233	1,01772	1,036
15. Cambio por profesor/a imparte la asignatura	2,9202	1,45713	2,123
16. Cambio por facilidad aprobar la asignatura	3,8589	1,13788	1,295
17. Búsqueda de un horario más favorable	4,5215	,82655	,683
Dimensión 3: Motivos de cambios en la matrícula inicial, alteración de matrícula	3,4310	,64507	,416

En la dimensión número tres, *Motivos de cambios en la matrícula inicial* (véase Tabla 4), la cuestión más valorada es la cuestión número 17, *Búsqueda de un horario más favorable*, con una puntuación media de 4,52, seguida de la número 16, *Cambios por la facilidad de aprobar la asignatura*, con una media de

3,85. La menos valorada es la pregunta número 14, *Búsqueda de un mayor contenido práctico*, con una puntuación media de 2,42. La puntuación media de esta dimensión es de 3,42, y la desviación típica media de este apartado es 0,64507.

La menor de las dispersiones aparece en la pregunta número 17, *Búsqueda de un horario más favorable*, con una desviación típica igual a 0,8265, estando la mayor dispersión en la cuestión número 15, *Cambios por el profesor/a que imparte la asignatura*, con una desviación típica de 1,4571.

TABLA 5

Estadísticos descriptivos, dimensión 4: Expectativas sobre la formación optativa

Ítems	Media	Desv. típ.	Varianza
18. Expectativas puestas en la formación optativa	3,6105	,88159	,777
19. Cumplimiento de las expectativas creadas	3,6047	,80610	,650
Dimensión 4: Expectativas formación optativa	3,6076	,73254	,537

En la última de las dimensiones, *Expectativas sobre la formación optativa*, las dos variables que la componen tienen una puntuación media similar, la número 18 (*Expectativas puestas en la formación optativa*), 3,61 y la número 19 (*Cumplimiento de las expectativas creadas*), 3,60. La dispersión de las puntuaciones también es similar en las dos variables teniendo valores en sus desviaciones típicas de 0,8815 y 0,8061, respectivamente.

Asimismo, es importante destacar el valor de la puntuación media de la variable que va a ser considerada como dependiente, en los análisis de varianza realizados, la cuestión número 20 (*Valoración general de la formación optativa*), siendo su puntuación media igual a 3,57.

Análisis de varianza

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables sociodemográficas del estudio: *sexo* y *titulación* de los encuestados, en relación con la *puntuación media en cada dimensión* y la *valoración general de la formación optativa* (ítem 20); y, de esta manera, procurar dar respuesta a los objetivos 5º y 6º del estudio. Las dos primeras (*sexo* y *titulación*) van a ser consideradas como variables independientes y la *puntuación media obtenida en cada dimensión* y *Valoración general de la formación optativa* actuarán como variables dependientes.

TABLA 6
ANOVA (Sexo-dimensiones y Valoración general)

Variables dependientes	Suma de cuadrados		gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1	Inter-grupos	1,515	1	1,515	5,815	,017*
	Intra-grupos	44,278	170	,260		
	Total	45,792	171			
Dimensión 2	Inter-grupos	,552	1	,552	1,782	,184
	Intra-grupos	52,628	170	,310		
	Total	53,180	171			
Dimensión 3	Inter-grupos	,315	1	,315	,755	,386
	Intra-grupos	67,096	161	,417		
	Total	67,411	162			
Dimensión 4	Inter-grupos	,100	1	,100	,186	,667
	Intra-grupos	91,660	170	,539		
	Total	91,760	171			
Valoración general	Inter-grupos	1,722	1	1,722	2,647	,106
	Intra-grupos	109,962	169	,651		
	Total	111,684	170			

VI: Sexo (Grupo 1: Hombre, Grupo 2: Mujer).

VD: Dimensión 1, Dimensión 2, Dimensión 3, Dimensión 4, Valoración general.

(*) Diferencias significativas a nivel 0,05.

Metodológicamente, en el análisis de la varianza, el investigador determina todas las variaciones que hay en un conjunto de datos y las estudia. Este análisis consiste en determinar, matemáticamente, qué parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y qué parte es atribuible a la variación de un grupo a otro (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 106). Por tanto, tenemos que definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera de ellas, *Sexo*, los grupos establecidos son: Grupo 1: Hombre, Grupo 2: Mujer. En la Tabla 6 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre el *Sexo* de la muestra y cada una de las dimensiones y la *Valoración general de la formación optativa*.

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas a nivel estadístico entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en este análisis nos demuestra que sólo existen diferencias significativas, a nivel estadístico (nivel 0,05), entre hombres y mujeres (VI: Sexo) en la primera de las dimensiones, *Información general recibida* (véase Tabla 6), al ser el valor de *F experimental* (5,815) mayor que el valor de *F crítico* (3,84).

En la Tabla 7 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa, a nivel estadístico, entre las *Titulaciones* y cada una de las dimensiones y la *Valoración general de la formación optativa*.

TABLA 7
 ANOVA (Titulaciones-dimensiones y Valoración general)

Variables dependientes	Suma de cuadrados		gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1	Inter-grupos	,657	1	,657	2,476	,117
	Intra-grupos	45,135	170	,265		
	Total	45,792	171			
Dimensión 2	Inter-grupos	,118	1	,118	,377	,540
	Intra-grupos	53,063	170	,312		
	Total	53,180	171			
Dimensión 3	Inter-grupos	1,844	1	1,844	4,527	,035*
	Intra-grupos	65,567	161	,407		
	Total	67,411	162			
Dimensión 4	Inter-grupos	1,444	1	1,444	2,717	,101
	Intra-grupos	90,316	170	,531		
	Total	91,760	171			
Valoración general	Inter-grupos	1,918	1	1,918	2,954	,088
	Intra-grupos	109,766	169	,650		
	Total	111,684	170			

VI: Titulaciones (Grupo 1: Magisterio, Grupo 2: Psicopedagogía).

VD: Dimensión 1, Dimensión 2, Dimensión 3, Dimensión 4, Valoración general.

(*) Diferencias significativas a nivel 0,05.

En la segunda de las variables independientes, *Titulación*, dos son los grupos o posibles valores de esta variable; Grupo 1: Maestro/a; Grupo 2: Psicopedagogía. Para este ANOVA sólo existen diferencias significativas, a nivel estadístico, entre la titulación de Maestro/a y Psicopedagogía en la tercera de las dimensiones del cuestionario, *Motivos de cambios en la matrícula inicial*. El valor de la *F experimental* para este caso es igual a 4,527 (véase Tabla 7). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0,05, es igual a 3,84. Al ser el valor de *F experimental* (4,527) mayor que el *valor crítico de F* (3,84), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *Titulación* y la dimensión *Motivos de cambios en la matrícula inicial*.

A su vez, considerábamos oportuno estudiar la presencia de diferencias significativas, entre las valoraciones globales realizadas de la formación optativa entre las distintas especialidades de Maestro/a que componen la muestra y la licenciatura en Psicopedagogía. Para ello es necesario realizar una prueba «a posteriori» o *post hoc* como la de Scheffé, para determinar entre qué grupos se dan diferencias significativas. Tras realizar este análisis no hemos obtenido diferencias significativas a nivel estadístico (nivel confianza 95%) entre las valoraciones globales en las distintas especialidades y titulaciones planteadas.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación realizada han permitido dar respuesta al problema planteado, así como a los objetivos formulados. A su vez, los datos obtenidos podrán ser de utilidad a los responsables de nuestra institución para tomar las decisiones de mejora que estimen oportunas en relación con esta temática.

Las principales vías empleadas por el alumnado para obtener información sobre las asignaturas optativas son: en primer lugar, la *Información facilitada por los compañeros*, seguida de la *Información obtenida de la Guía Académica*. Las fuentes menos utilizadas han sido la *Información pedida a las asociaciones de estudiantes* y la *Información solicitada a los docentes encargados de impartirla*.

Los motivos prioritarios que siguen los estudiantes para elegir las asignaturas optativas de las que se matriculan son el *Horario de las asignaturas* y el *Número de créditos de las asignaturas*. En relación al segundo de estos aspectos hay que destacar que todas las asignaturas optativas ofertadas tienen el mismo número de créditos, no obstante, pueden cursarse como materias optativas asignaturas obligatorias de otras especialidades (Maestro/a) las cuales en algunas ocasiones tienen mayor carga de créditos. Los motivos que menos se tienen en cuenta son la *Fecha de los exámenes*, el *Docente que las imparte* y la *Coincidencia con su itinerario formativo*.

Las principales causas por las que el alumnado realiza alteraciones en la matrícula de materias optativas son la *Búsqueda de un itinerario más favorable* y *Cambio de materias por la facilidad de aprobar la asignatura al ser su nivel de exigencia menor*. El *Cambio de asignatura por una búsqueda de mayor contenido práctico* es la causa que menos justifica los cambios o alteraciones de matrícula.

En relación con las expectativas depositadas en la formación optativa, señalamos que la valoración de las *Expectativas puestas en la formación optativa* (puntuación media igual a 3,61) es ligeramente superior al *Cumplimiento de las expectativas* (media igual a 3,60). Si realizamos un análisis de diferencia de medias entre la variable *Expectativas puestas en la formación optativa* y el *Cumplimiento de las expectativas creadas*, obtenemos una probabilidad igual a 0,928, por lo que consideramos que no existen diferencias significativas entre ambas variables, a un nivel de confianza del 95%.

En el primero de los análisis de la varianza realizados en el estudio obtenemos diferencias significativas a nivel estadístico (nivel confianza del 95%) entre los criterios utilizados para elegir las asignaturas optativas en función del *Sexo* de los encuestados en la primera de las dimensiones del cuestionario, «Información general recibida», no existiendo significatividad en las diferencias, a nivel estadístico, en el resto de las dimensiones del instrumento de recogida de información.

En el segundo de los ANOVA, en el que analizamos si hay diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por el alumnado de las distintas titulaciones estudiadas, hemos obtenido diferencias significativas, a nivel estadístico, entre las titulaciones de Maestro/a y Psicopedagogía tan sólo en la dimensión *Motivos de*

cambio en la matrícula inicial. No se encontraron diferencias significativas en las valoraciones realizadas entre las distintas especialidades de Maestro/a (Ed. Infantil, Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Física) y Psicopedagogía.

La creación de la figura del *Responsable de estudios* o *Tutor/a*, para cada titulación, tal como propone la LOU (2001), podría servir de ayuda para los estudiantes, ya que de esta manera dispondrían de un docente de su Centro o Facultad que se encargará de atender las inquietudes y las necesidades del alumnado. Sin duda esto favorecería y mejoraría la formación optativa de los futuros docentes. Experiencias como ésta ya han sido desarrolladas de manera *experimental* en algunas titulaciones de nuestra Universidad (Molero, 2002) y de manera más institucionalizada en otras universidades como en la de Cádiz con el Proyecto Brújula-Programa Tutor (Álvarez *et al.*, 2002) en la Facultad de Ciencias.

No podemos finalizar este trabajo sin considerar que las asignaturas optativas no están actuando como el complemento formativo que deberían ser, porque los estudiantes cursan las materias optativas desde la ausencia de reflexión profesional o académica, y sus justificaciones no son las que quizás los docentes esperamos de un futuro profesional de la educación.

Consideramos que en esta tarea queda mucho por hacer, pero somos los docentes universitarios como investigadores los que debemos dar los primeros pasos estimulando el debate, acercándonos a los diversos colectivos implicados y aportando alternativas. Este trabajo intenta ser una modesta aportación en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- ABEAL, C.; CASTRO, M.; MOSTEIRO, M.^a J. y MOURIÑO, R. (2003): El servicio de orientación en la Universidad de Santiago de Compostela: Conocimiento y uso por parte del alumnado. En L. BUENDÍA, T. POZO, D. GONZÁLEZ y C. A. SÁNCHEZ: *Investigación y Sociedad*. Granada, Grupo Editorial Universitario, Soporte en CD-ROM.
- ÁLVAREZ, J. A.; GARCÍA, M.; GARCÍA, V.; GARCÍA, C. y ORY, I. (2002): Proyecto Brújula-Programa Tutor: orientación en la Facultad de Ciencias de la UCA, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (2), 255-260.
- ÁLVAREZ, P. y CABRERA, L. (1997): La acción tutorial en el ámbito universitario; algunas consideraciones planteadas desde un modelo de trabajo colaborativo. En AEOP: *VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*. Valencia, pp. 268-270.
- ÁLVAREZ, P.; FELICIANO, L.; CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T. y GONZÁLEZ, M. (2000): Criterios para la elección de optativas en la enseñanza universitaria: Implicaciones para la función tutorial del profesorado. En H. SALMERÓN y V. L. LÓPEZ (coords.): *Orientación educativa en las universidades*. Granada, Editorial Universitaria, pp. 259-268.
- BUENDÍA, L. (1994): El proceso de investigación. En P. COLÁS y L. BUENDÍA: *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar, pp. 69-108.
- CABALLERO, M.^a A. y ESCOBAR, M.^a C. (2003): Elaboración y análisis de intereses profesionales de las titulaciones cursadas en Facultad de Educación de la UCM. En L. BUENDÍA, T. POZO, D. GONZÁLEZ y C. A. SÁNCHEZ: *Investigación y Sociedad*. Granada, Grupo Editorial Universitario, Soporte en CD-ROM.

- CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T.; GONZÁLEZ, M. y ÁLVAREZ, P. (2006): Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios, *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 12 (1). http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm. Consultado (20-09-2006).
- CASTELLANO, F. (1995): *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada, Universidad de Granada.
- COROMINAS, E. (2001): La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad, *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.
- ECHEVERRÍA, B. (1998): Formación de profesionales en el siglo XXI, *La Formación Profesional*, 1, 32-34.
- ESCANDELL, O. y MARRERO, G. (1999): *El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria, La Caja de Canarias.
- ESCANDELL, O.; MARRERO, G. y CASTRO, J. J. (2002): El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la ULPGC, *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1 (8-9), 305-338.
- GALLEGO, S. (1996): *Diseño de un modelo de servicio de orientación personal, académica y profesional para la Universidad Ramón Llull*. Tesis doctoral. Universidad Ramón Llull.
- GARVÍA, C.; MARTÍNEZ, M. y RUBIO, M. (2003): Estudio cualitativo inicial de los servicios de orientación en la Universidad de Murcia. En L. BUENDÍA, T. POZO, D. GONZÁLEZ y C. A. SÁNCHEZ: *Investigación y Sociedad*. Granada, Grupo Editorial Universitario, Soporte en CD-ROM.
- LANDRY, C. C. (2003): Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3), 825.
- LATIESA, M. (1992): *La deserción universitaria*. Madrid, CIS.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D. del y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR 92.
- LÁZARO, A. (1997): La acción tutorial de la función universitaria. En P. APODACA y C. LOBATO (eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes, pp. 71-101.
- Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (LOU), *Boletín Oficial del Estado* de 24 de diciembre de 2001.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2004): *Calidad de la educación. Por dónde va el mundo y por dónde va España*. Ponencia del Curso de Verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Temas de la España actual. 1-3 septiembre.
- (2005): *Los problemas del abandono del sistema reglado. Benchmarks europeos y políticas sociales*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ, E. y OLIVEROS, L. (1999): La tutoría y la orientación en la universidad, *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 83-98.
- MASJOAN, J. M. (1989): Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo, *Sociología de la Educación*, 11, 169-203.
- MOLERO, D. (2002): Elección de asignaturas optativas durante la formación inicial del profesorado, *Aula de Encuentro*, 6, 63-83.
- RYAN, M. P. y GLENN, P. A. (2003): Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey, *Journal of College Student Retention*, 4 (3), 297-324.
- SÁNCHEZ, M.^a F. (1998): Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo entre las opiniones de universitarios y profesionales, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.

- (2000): Propuestas y opiniones de los universitarios sobre los contenidos y funciones de la orientación: Estudio cualitativo. En H. SALMERÓN y V. L. LÓPEZ (coords.): *Orientación educativa en las universidades*. Granada, Editorial Universitaria, pp. 281-288.
- SINCLAIR, H. y DALE, T. (2000): The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a Scottish new university. Paper presented at *British Educational Research Association Annual Conference*, 7-9 September, 2000, Cardiff University.
- TINTO, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- UNIVERSIDAD DE JAÉN (2005): *Memoria académica curso 2004/2005*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- VAN OURS, J. C. y RIDDER, G. (2003): Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics, *Economics of Education Review*, 22 (2), 157-166.
- ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, F. (1986): Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. LATIESA (comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid, MEC.