

16

ESTUDIO SOBRE LAS PRUEBAS DE LA OPOSICIÓN DE ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE. VARIABLES INFLUYENTES EN CADA FASE DE LA OPOSICIÓN

(STUDY ON THE TESTS OF THE OPPOSITION FOR ACCESS TO THE PUBLIC EDUCATIONAL FUNCTION. INFLUENTIAL VARIABLES IN EACH PHASE OF THE COMPETITIVE EXAMINATION)

José Manuel Aguilar Parra

Joaquín Álvarez

José Javier Lorenzo

Universidad de Almería

DOI: 10.5944/educXX1.15590

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Aguilar Parra, J. M.; Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. *Educación XX1*, 19(1), 357-379, doi:10.5944/educXX1.15590

Aguilar Parra, J. M.; Álvarez, J. & Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. [Study on the tests of the opposition for access to the public educational function. Influential variables in each phase of the competitive examination]. *Educación XX1*, 19(1), 357-379, doi:10.5944/educXX1.15590

RESUMEN

Para acceder a la docencia en centros públicos, se ha de realizar un proceso de oposición. Esta investigación estudia la posible subjetividad de las pruebas que conforman este proceso y si existe equitatividad en la evaluación de los opositores. Se ha realizado con una muestra de 25.933 opositores de la titulación de maestro/a. Los resultados señalan que el sistema de oposición en Andalucía, extrapolable a toda España, es subjetivo, ya que el resultado final se ve afectado por una serie de variables. Las puntuaciones medias entre tribunales son muy dispares, por lo que se percibe que no hay unos criterios de evaluación suficientemente objetivos. Además, la nota está determinada por el día que se presente la persona a la prueba oral, obteniéndose calificaciones más bajas los primeros y últimos días del proceso. Algo similar ocurre con las notas medias de las diferentes provincias, donde el realizar la prueba en un lugar u otro puede determinar una media más alta. Se presentan muchas más mujeres que hombres y ellas obtienen una calificación media superior. A través de este estudio, también se eliminan falsos mitos sobre la creencia de

la influencia de algunas variables sobre la calificación final, ya que todas las variables no son subjetivas y muestran valores similares. Además se muestran altas correlaciones entre las diferentes pruebas y la calificación obtenida lo que denota cierta ecuanimidad. No obstante, se deberían buscar nuevos modelos de evaluación más objetivos y equitativos para garantizar un proceso lo más justo posible en el acceso a la función pública docente, teniendo en cuenta, que una décima en algunas especialidades, puede suponer el trabajar o no, o el hacerlo unos meses antes.

PALABRAS CLAVE

Oposición; funcionario; maestros.

ABSTRACT

In order to access teaching in public schools, public examination is necessary. This research studies the possible subjectivity of tests which define this process and there is equitability in the evaluation of the candidates. A sample of 25,933 teacher candidates was taken. The results reveal that the public examinations in Andalusia, which can be extrapolated to the rest of Spain, are subjective, considering that the final result is affected by a series of variables. The average scoring between magistrates courts are very different, which is why we noticed that there is insufficient objective assessment criteria. Something similar happens with the average marks in the different regions of Spain, where taking the test in one place or another can determine a higher mark. Most of the candidates are women and they achieve higher marks. Through this study, we also remove the false myths about the belief of the influence of some variables to the final mark, considering that all variables are not subjective and show similar values. Furthermore, high correlations are shown between different tests and the mark obtained, which indicates some impartiality. Nevertheless, we should search for new models of evaluation which are more objective and equitable in order to guarantee the fairest process for access to the teaching public services, taking into account that a fraction in some specialities can imply working or not, or even working some months earlier.

KEY WORDS

Government employees; licensing Examinations; teachers.

INTRODUCCIÓN

Ya en 1988, Dávila señalaba que en la abundante bibliografía sobre la formación del maestro, no dejaba de ser sorprendente la ausencia de

trabajos de investigación sobre las oposiciones de magisterio. A día de hoy sigue siendo escasa esa bibliografía y las investigaciones dedicadas a analizar estos procesos que afectan a tantas personas que desean dedicarse a la labor docente. Desde hace tiempo, tal y como señala Egido (2010) una de las cuestiones mejor documentadas por la investigación educativa es que el profesorado constituye un factor clave para la calidad de la enseñanza. Por esa razón, la búsqueda de procedimientos adecuados para la selección de los futuros docentes es una materia de vital importancia en todos los sistemas educativos, aunque en España se trata de una temática escasamente trabajada. Si se exceptúan algunos trabajos de carácter histórico (Dávila, 1988; Fernández Tilve, y Malvar, 2000; Gabriel, 1994; Requena, 2007, citados en Egido, 2010), son pocos los estudios que abordan esta cuestión. Otros autores (Malinen, Väisänen, y Savolainen, 2012; Podgursky, 2005; Ronfeldt, Reininger, y Kwok, 2013) afirman que la selección de los docentes es fundamental, ya que la calidad de estos profesionales es la variable más determinante sobre la calidad del sistema educativo.

Campuzano (2011) señalaba que existía un borrador para modificar las pruebas de acceso a la función pública docente para que fuesen similares a las de los MIR, de forma que fueran más objetivas. En la misma línea, Del Pozo (2008) señala que es necesaria una adecuación de la selección del profesorado a las necesidades del sistema educativo, que permita sustituir las actuales pruebas ya anticuadas y que no siempre seleccionan al mejor profesor.

El medio para acceder a la docencia en los centros públicos, tanto en Andalucía como de forma general en España, es a través de un proceso de concurso-oposición. Esta investigación estudia la posible subjetividad de las diferentes pruebas que conforman el sistema de acceso por oposición. Aclarando así algunos aspectos y proporcionando información relacionada con las distintas variables que influyen en estos procesos que van a ser de extrema utilidad para futuros opositores, preparadores, academias, etc. Además, ha de ser muy útil para las futuras políticas educativas que se planteen como objetivos la mejora de los sistemas de oposición a los cuerpos de funcionarios públicos para favorecer una mayor objetividad de estos procesos.

El DRAE (2013) define el término oposición como un «Procedimiento selectivo consistente en una o más pruebas en que los aspirantes a un puesto de trabajo muestran su respectiva competencia, juzgada por un tribunal». Según las últimas órdenes por las que se efectúan las convocatorias de los procedimientos selectivos para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, en el desarrollo de la fase de oposición, se debe tener en cuenta la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia.

La fase de oposición consta de una única prueba estructurada en dos partes:

Parte A. Tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia. Consistirá en el desarrollo por escrito de un tema elegido por el personal aspirante de entre tres (pueden ser de 2 a 5 dependiendo del número de temas) extraídos al azar por el tribunal. Esta primera parte se calificaba de cero a diez puntos.

Parte B. Tiene por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Consiste en:

- B.1. Elaboración y defensa oral de una programación didáctica.
- B.2. Exposición oral de una unidad didáctica.

La calificación final correspondiente a la fase de oposición es la media aritmética de las puntuaciones de todos los miembros presentes en el tribunal, siendo el peso máximo de cada uno de los ejercicios el siguiente: Parte A: 4 puntos; Parte B.1: 3 puntos; y Parte B.2: 3 puntos. Finalmente, si se supera la fase de oposición (60% de la nota final), se le suman los puntos de la parte del concurso, en la que se bareman los méritos presentados por los opositores: tiempo de servicio, formación, etc. (40% de la nota final).

Tal y como afirman Pérez (2006) y posteriormente Diken, Öztürk, Uzel, y Yılmaz (2011), de esta manera, aprobar las oposiciones al Cuerpo de Maestros garantiza que alguien sabe, supuestamente, más que otros del tema que le «ha caído» por suerte, pero no que vaya a ser mejor profesor que otro.

Se hace mención aquí, siguiendo a Gómez (2005), a un procedimiento ya conocido, pero poco estudiado, como es el de las Bolsas de Trabajo, constituidas por aquellas personas que, habiéndose presentado y tomado parte en un procedimiento de selección para la coberturas de plazas de personal fijo, no han podido obtener una de dichas plazas. Mediante el procedimiento de las bolsas de trabajo, quedan a la espera de la existencia de vacantes temporales, sirviendo para la cobertura de dichas plazas mientras la persona titular de la misma se reincorpora, o se cubre la plaza mediante el procedimiento ordinario para ello. Estas bolsas están ordenadas por la nota final de cada aspirante, de ahí la importancia de la equidad entre tribunales y del valor de la subjetividad que puede aparecer en las diferentes pruebas.

Bagüés (2005) señala que la evidencia empírica muestra que el éxito de los candidatos depende considerable y significativamente de una serie de factores independientes de la calidad. Por un lado, según Bagües (2005), se

encuentran síntomas de la existencia de una gran aleatoriedad y subjetividad en la evaluación. En esta misma línea, Felgueroso (2007) demuestra que los evaluadores tienden a ser más severos en aquellas dimensiones en las que su propio conocimiento es mayor. Como consecuencia, los candidatos cuyo perfil de conocimiento es más parecido al del evaluador tienen una mayor probabilidad de ser seleccionados. Sus estudios muestran que las calificaciones son significativamente más bajas cuando los miembros del tribunal evaluador son expertos en la materia que se evalúa, resultado que puede considerarse como evidencia empírica del efecto «similar- a- mí» en los procesos de selección.

Por otro, siguiendo de nuevo a Bagüés (2005), se observa que las características de los miembros del tribunal -edad actual, edad de entrada en el Cuerpo, escalafón, género- influyen en las posibilidades de éxito de los candidatos según su género o parentesco. Además, este autor advierte diversa evidencia adicional que sugiere que determinados grupos, como es el caso de los interinos, pueden estar siendo favorecidos en algunos casos. Aunque no se debe olvidar que este grupo, los interinos, son personas que en algún momento han debido de aprobar un proceso de oposición para estar en las bolsas, y por ello, tienen más experiencia y obtienen mejores resultados por ello, tal y como confirma Chalikias (2012).

El objeto de esta investigación ha sido determinar si existe cierto grado de subjetividad en el proceso de oposición de la función pública docente y por lo tanto, comprobar si hay equitatividad en la evaluación de los opositores. Y también determinar las variables que pudieran incidir sobre las calificaciones obtenidas: como diferencias entre tribunales de la misma especialidad, diferencias entre calificaciones por provincias, diferencias en las calificaciones entre personas que tienen informe y las que no, diferencias en función del sexo, diferencias entre presentarse a primera hora del día y a última, diferencias entre presentarse los primeros días, los días centrales o los días finales del proceso de oposición, entre otras variables que puedan incidir en los resultados del proceso de oposición. De forma que, además de poder comprobar el posible grado de subjetividad de las pruebas, se pretende ofrecer una información relevante a los opositores y a sus preparadores, que les permita afrontar el proceso con una incertidumbre menor.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

El presente estudio se ha realizado con una muestra de 25.933 opositores de Andalucía que se presentaron al concurso oposición de 2011 de

acceso a la función pública docente de las diversas especialidades que se convocaron.

Instrumentos

Se realizó una plantilla realizada *ex profeso* para este estudio en la que se recogían los datos referentes a cada opositor: sexo, especialidad, número de tribunal, provincia de presentación, especialidad, turno de presentación a la prueba B1 y B2 (día-mes y hora), si se tenía informe, nota en ejercicio A1 (escrito), nota en ejercicio B1 (exposición de programación docente) y nota en ejercicio B2 (exposición unidad didáctica).

Procedimiento

Tras plantear los objetivos de este estudio, se procedió a crear la plantilla de recogida de datos relevantes. Cada investigador se encargó de visitar las sedes de los tribunales para anotar los turnos de presentación de cada opositor y finalmente las notas públicas expuestas en Internet por la Consejería de Educación. Tras tener todos los datos de cada opositor/a, se procede a eliminar los datos personales que pudieran aparecer en algún documento para pasar a trabajar con números e imposibilitar la identificación personal de los sujetos. Se tabularon los datos en SPSS 19.0, se realizaron análisis descriptivos, análisis inferenciales como *prueba t*, análisis multivariante (*MANOVA*) acompañados del tamaño del efecto (*d* de cohen, η^2) para valorar y cuantificar el grado de asociación entre variables y correlaciones de Pearson. Finalmente se redactó este informe en base a los resultados obtenidos en el estudio.

RESULTADOS

En primer lugar, se ha querido determinar cuál era el número de opositores que se habían presentado. Se presentaron 25.933, de los que 5.466 son hombres y 20.467 mujeres. En Almería se presentan 2.673 opositores, en Cádiz 3.277, en Córdoba 3.002, en Granada 3.014, en Huelva 2.407, en Jaén 2.685, en Málaga 4.501 y 4.364 en Sevilla. En relación a especialidad, en Primaria se presentaron 9.680, en Infantil 8.274, en Educación Física 1.025, en Música 834, en Pedagogía Terapéutica 2.582, en Educación Especial y Audición y Lenguaje 879 y en Inglés 2.659. Un total de 6.978 participaron con informe y 18.955 sin informe. Se han desglosado las notas obtenidas por los opositores para poder comprobar con qué frecuencia se repite cada rango de notas, tal y como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1
Notas obtenidas por los opositores en el proceso de oposición

Nota	A (Prueba de conocimientos)		B1. (Programación)		B2 (Unidad Didáctica)		Nota Final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De 0 a 1	604	2,3	1643	6,3	1657	6,4	703	2,7
De 1 a 2	709	2,7	495	1,9	486	1,9	774	3,0
De 2 a 3	1264	4,9	718	2,8	806	3,1	831	3,2
De 3 a 4	2261	8,7	1172	4,5	1185	4,6	1297	5,0
De 4 a 5	2886	11,1	1743	6,7	1707	6,6	2030	7,8
De 5 a 6	4587	17,7	2928	11,3	2500	9,6	3505	13,5
De 6 a 7	4693	18,1	3886	15,0	2690	10,4	4579	17,7
De 7 a 8	4229	16,3	4662	18,0	2885	11,1	5617	21,7
De 8 a 9	3121	12,0	4812	18,6	3020	11,6	4714	18,2
De 9 a 10	1475	5,7	3314	12,8	2542	9,8	1847	7,1
10	104	,4	560	2,2	6455	24,9	36	,1

Se ha querido conocer si existían diferencias significativas entre las calificaciones medias obtenidas en las diferentes especialidades. De forma que se pudiera comprobar qué medias se obtienen en cada especialidad. Atendiendo a la Tabla II, se puede observar que la especialidad que mayor media obtiene en la nota final es Educación Especial y Audición y Lenguaje (en adelante EE y AL) (\bar{x} =6.66; *D. E.*=1.99). La especialidad con una media menor (\bar{x} =6.05; *D. E.*=2.55) es Educación Física. Si se desglosan las calificaciones en función de los tres ejercicios, en el ejercicio escrito la media mayor (\bar{x} =6.27; *D. E.*=1.96) pertenece a EE y AL, frente a la más baja (\bar{x} =5.68; *D. E.*=1.93), que corresponde a Música. En la prueba de la exposición de la programación didáctica, la media mayor (\bar{x} =6.73; *D. E.*=2.59) la obtiene Primaria frente a la media más baja que posee Educación Física (\bar{x} =6.10; *D. E.*=3.03). En la parte de exposición de la unidad didáctica, la media más alta (\bar{x} =7.18; *D. E.*=2.75) corresponde a Música y la más baja (\bar{x} = 6.37; *D. E.*=3.33) a Educación Física.

A través de un análisis multivariante (MANOVA), se ha profundizado en valorar si existían o no diferencias entre las distintas comparativas realizadas de forma conjunta (en función de la especialidad, de la provincia donde se realizó la prueba y finalmente la interacción de la especialidad y la provincia). Este análisis inferencial MANOVA lleva a concluir que son significativas las diferencias debidas a la especialidad con un nivel de significación estadística $p < .001$, $F(24, 90233)=70,674$, Lambda de Wilks=.937, $\eta^2=.043$, asimismo también son significativas las diferencias correspondientes a la

provincia donde se ha realizado la prueba $p < .001$, $F(28, 93259)=22,434$, Lambda de Wilks=.976, $\eta^2=.016$ respecto a las calificaciones obtenidas en las diferentes pruebas. Asimismo, también se ha hallado relación estadísticamente significativa en la interacción especialidad y provincia en la que se ha realizado la prueba sobre las calificaciones obtenidas en el proceso de oposición, $p < .001$, $F(164, 103118)=11,653$, Lambda de Wilks=.929, $\eta^2=.045$. Por lo que se puede comprobar cómo existen diferencias en la calificación de la oposición, tanto en función de la especialidad, como de la ciudad donde se realice la prueba, como en la interacción de ambas, no obstante el tamaño del efecto valorado a través del estadístico η^2 , permite señalar en todos los casos que existe esa diferencia, pero con una fuerza de influencia sobre el resultado baja.

Tabla 2
*Medias de calificaciones obtenidas por especialidad
 y provincia en todas las pruebas*

Examen	Especialidad	Todas	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
A Ejercicio Escrito	Primaria	6,112	5,706	6,092	6,088	6,000	6,412	6,466	6,231	5,959
	Infantil	5,718	6,010	5,225	5,753	5,412	6,068	6,305	5,692	5,585
	Ed. Física	5,777	5,544	5,199	5,932	5,990	5,775	6,636	5,857	5,255
	Música	5,682	5,832	5,094	6,023	5,157	6,543	6,046	5,820	5,649
	PT	6,029	6,914	6,168	6,045	6,208	6,151	6,333	5,902	5,537
	EE y AL	6,279	6,796	6,169	5,432	6,112	-	6,118	6,814	5,622
	Inglés	5,785	5,624	5,374	5,972	5,545	5,756	6,054	5,977	5,847
	Todas	5,923	5,900	5,660	5,945	5,775	6,168	6,354	6,012	5,723
B1 Exposición de la Programación Didáctica	Primaria	6,735	6,533	6,583	7,033	6,707	7,077	6,694	6,606	6,741
	Infantil	6,409	6,330	6,101	6,533	6,139	6,717	7,230	6,123	6,450
	Ed. Física	6,106	4,968	5,941	6,214	6,835	6,718	6,542	5,950	5,577
	Música	6,496	6,112	5,615	6,884	6,374	7,916	6,648	6,401	6,619
	PT	6,304	6,984	5,575	7,335	6,632	6,482	6,470	5,906	6,134
	EE y AL	6,697	7,134	6,376	6,196	6,681	-	7,039	6,950	6,086
	Inglés	6,130	5,937	5,643	6,382	5,862	6,096	6,992	5,973	6,240
	Todas	6,492	6,373	6,143	6,785	6,444	6,786	6,858	6,305	6,464

Examen	Especialidad	Todas	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
B2	Primaria	7,064	6,970	6,531	7,317	7,116	7,313	6,991	7,132	7,129
Exposición de la Unidad Didáctica	Infantil	6,866	6,817	6,517	7,146	6,630	7,222	7,451	6,540	6,929
	Ed. Física	6,377	5,676	5,988	6,561	6,954	6,765	7,110	6,178	5,759
	Música	7,189	7,183	6,001	7,790	6,619	8,266	9,000	7,035	7,066
	PT	6,970	7,801	6,160	7,477	7,180	6,990	7,279	6,841	6,920
	EE y AL	7,157	7,678	6,814	6,603	7,127	-	7,293	7,416	6,826
	Inglés	7,143	7,190	6,644	7,631	6,828	6,838	7,751	7,209	7,028
	Todas	6,980	6,964	6,454	7,281	6,928	7,201	7,289	6,906	6,973
Nota Final	Primaria	6,585	6,333	6,371	6,740	6,547	6,882	6,692	6,614	6,544
	Infantil	6,270	6,348	5,875	6,405	5,995	6,609	6,926	6,076	6,247
	Ed. Física	6,056	5,411	5,658	6,205	6,532	6,355	6,750	5,981	5,503
	Música	6,308	6,289	5,552	6,703	5,966	7,422	6,875	6,257	6,234
	PT	6,394	7,201	5,987	6,861	6,627	6,502	6,658	6,185	6,131
	EE y AL	6,668	7,162	6,424	6,012	6,587	-	6,747	7,035	6,122
	Inglés	6,296	6,188	5,836	6,593	6,025	6,183	6,845	6,346	6,319
Todas	6,409	6,360	6,048	6,594	6,322	6,662	6,779	6,365	6,316	

Anteriormente se ha verificado la existencia de diferencias significativas entre provincias en las calificaciones medias obtenidas en el proceso de oposición. Por ejemplo, y tal y como se puede apreciar en la Tabla II, en relación al ejercicio escrito en Jaén se halla la media más alta ($\bar{x}=6.35$; $D. E.=1.93$) frente a provincias como Cádiz que obtienen una media de ($\bar{x}=5.66$; $D. E.=2.28$). Si se atiende al ejercicio oral, exposición de la programación didáctica, Jaén sigue siendo la provincia con una calificación media mayor ($\bar{x}=6.85$; $D. E.=2.43$) y Cádiz la provincia con una menor media ($\bar{x}=6.14$; $D. E.=2.71$). En función de las calificaciones obtenidas en la exposición de la unidad didáctica, Jaén vuelve a tener la media más alta ($\bar{x}=7.28$; $D. E.=2.75$) frente a Cádiz ($\bar{x}=6.45$; $D. E.=2.99$) con la calificación media más baja también en este caso. Por lo tanto en la nota final del proceso de oposición, Jaén tiene la media más alta ($\bar{x}=6.77$; $D. E.=2.00$) y Cádiz la media más baja ($\bar{x}=6.04$; $D. E.=2.27$).

Anteriormente también se ha mostrado la existencia de diferencias significativas entre las medias de cada especialidad entre provincias. Se han verificado esas diferencias entre todas las provincias y especialidades, a excepción de Educación Especial y Audición y Lenguaje, en la exposición de la unidad didáctica en la que no hay diferencias significativas ($p = .054$) entre las medias obtenidas en esa especialidad en las diferentes provincias.

Posteriormente, se han contrastado las calificaciones de cada especialidad entre tribunales de diferentes provincias. Se han hallado diferencias significativas en todas las pruebas de la oposición en relación a los diferentes tribunales de cada especialidad ($p < 001$).

Atendiendo a la especialidad de Educación Primaria, aparecen diferencias significativas en relación a cada una de las pruebas ($p < .001$). En la prueba escrita, las medias son muy dispares, $p < .001$, $F(103)=12,383$, $\eta^2=.118$ siendo la calificación media más baja encontrada en un tribunal de $\bar{\chi} = 4.15$ y la más alta de $\bar{\chi} = 8.15$. En la prueba de la exposición de la programación didáctica, también se encuentran medias muy diferentes, $p < .001$, $F(103)=8,279$, $\eta^2=.082$, la media más baja es de $\bar{\chi} = 4.80$ y la más alta de $\bar{\chi} = 8.09$. En la prueba de la exposición de la unidad didáctica, se obtienen igualmente calificaciones medias muy dispares, $p < .001$, $F(103)=5,475$, $\eta^2=.056$, siendo la media más baja de $\bar{\chi} = 5.43$ y la más alta de $\bar{\chi} = 8.51$. Por lo tanto, se hallan diferencias significativas entre las notas finales de los diferentes tribunales de Educación Primaria tanto en las puntuaciones máximas como en las mínimas $p < .001$, $F(103)=9.051$, $\eta^2=.089$, siendo muy desiguales, se encuentra como media más baja $\bar{\chi} = 5.13$ y la media más alta $\bar{\chi} = 8.08$. Si atendemos a la eta cuadrado, que cuantifica el tamaño del efecto, se percibe como la diferencia más importante se sitúa en la evaluación que hacen los diferentes tribunales del ejercicio escrito, así como en la nota final, no obstante, son efectos bajos, únicamente más destacados en la prueba escrita. En las demás especialidades también aparecen diferencias significativas entre las calificaciones medias de los diferentes tribunales ($p < .001$). Únicamente se ha especificado la especialidad de Educación Primaria como ejemplo, pero se pueden observar las diferencias entre las demás en la Tabla 3.

Tabla 3

*Calificaciones medias máximas, mínimas y dispersión entre los diferentes tribu-
 nales obtenidos a través del anova*

Especialidad	A (Prueba de conoci- mientos)			B1. (Programación)			B2(Unidad Di- dáctica)			Nota Final		
	Máxima	Mínima	F	Máxima	Mínima	F	Máxi- ma	Míni- ma	F	Máxi- ma	Míni- ma	F
Primaria	8,153	4,155	12,383	8,090	4,808	8,279	8,513	5,434	5,475	8,088	5,132	9,051
Infantil	7,592	3,569	13,686	8,150	4,294	10,697	8,214	5,138	4,795	7,794	4,559	10,307
Ed. Física	6,667	4,860	4,347	7,163	4,335	3,976	7,617	4,967	2,935	6,949	4,849	3,754
Música	6,543	4,849	7,690	7,916	5,287	6,371	9,000	5,639	8,105	7,422	5,236	7,685
PT	7,704	5,154	7,626	7,938	4,237	9,261	8,736	5,361	3,856	8,736	5,361	6,069
EE y AL	7,437	5,432	8,805	7,786	6,086	4,829	7,957	6,603	2,187	7,698	6,012	5,959
Inglés	6,950	4,556	6,948	7,592	4,983	5,191	8,391	6,097	2,612	7,466	5,511	4,696

A las pruebas B.1 y B.2 se presentan los opositores por llamamiento en unas fechas y en unos horarios. Se ha pretendido conocer si el presentarse en un determinado turno a lo largo del día, influía en las calificaciones obtenidas, es decir, si presentarse a primera hora era mejor o peor que presentarse a última hora del día. En base a los resultados obtenidos es posible afirmar que el presentarse a una u otra hora a lo largo de la jornada, no influye en las calificaciones, ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las personas que se presentan a primera hora y las que se presentan a última hora del día ($p > .05$).

Sin embargo, al contrastar si el presentarse los primeros días, los días centrales o los días finales del proceso de llamamiento a las pruebas orales (B1 y B2), exposición de la programación didáctica y de la unidad didáctica respectivamente, influye en las calificaciones, sí que se han encontrado diferencias significativas en algunas especialidades a través del anova y η^2 , como se puede apreciar también en la Tabla 4.

Tabla 4

Medias de calificaciones en función del turno de presentación (primeros días, días centrales o últimos días) y especialidad en las pruebas orales (B1 y B2)

Prueba	Especialidad	Turno de presentación	Media	Des. típica	F.	η^2	Sig.
B1	Primaria	Tres primeros días	6,656	2,619	7,842	.002	,000
		Días centrales	6,914	2,486			
		Tres últimos días	6,746	2,587			
	Infantil	Tres primeros días	6,417	2,554	,641	.000	,527
		Días centrales	6,394	2,502			
		Tres últimos días	6,334	2,566			
	Ed. Física	Tres primeros días	6,158	2,990	,985	.002	,374
		Días centrales	6,442	2,843			
		Tres últimos días	6,102	3,082			
	Música	Tres primeros días	6,554	2,303	,471	.001	,624
		Días centrales	6,424	2,470			
		Tres últimos días	6,336	2,464			
PT		Tres primeros días	6,358	2,403	,035	.000	,966

Prueba	Especialidad	Turno de presentación	Media	Des. típica	F.	η^2	Sig.
B2	EE y AL	Días centrales	6,326	2,360	,154	.000	,858
		Tres últimos días	6,339	2,517			
		Tres primeros días	6,747	2,419			
		Días centrales	6,741	2,339			
		Tres últimos días	6,845	2,274			
		Tres primeros días	6,045	2,684			
	Ingles	Días centrales	6,331	2,588	4,741	.004	,009
		Tres últimos días	5,942	2,777			
		Tres primeros días	7,097	2,872			
		Días centrales	7,186	2,778			
		Tres últimos días	6,979	2,862			
		Tres primeros días	6,913	2,932			
Primaria	Días centrales	6,845	2,908	1,123	.000	,325	
	Tres últimos días	6,781	2,973				
	Tres primeros días						
	Días centrales						
	Tres últimos días						
	Tres primeros días						
Infantil	Días centrales						
	Tres últimos días						
	Tres primeros días						
	Días centrales						
	Tres últimos días						
	Tres primeros días						

Prueba	Especialidad	Turno de presentación	Media	Des. típica	F.	η^2	Sig.
	Ed. Física	Tres primeros días	6,484	3,295	1,134	.003	,322
		Días centrales	6,739	3,132			
		Tres últimos días	6,315	3,352			
	Música	Tres primeros días	7,343	2,800	,597	.002	,551
		Días centrales	7,040	2,892			
		Tres últimos días	7,209	2,768			
	PT	Tres primeros días	7,036	2,860	,487	.000	,614
		Días centrales	6,984	2,776			
		Tres últimos días	6,883	2,896			
	EE y AL	Tres primeros días	7,152	2,740	,243	.001	,784
		Días centrales	7,153	2,685			
		Tres últimos días	7,297	2,596			
	Inglés	Tres primeros días	7,171	3,200	2,094	.002	,123
		Días centrales	7,254	3,016			

Prueba	Especialidad	Turno de presentación	Media	Des. típica	F.	η^2	Sig.
		Tres últimos días	6,938	3,342			

Se ha pretendido conocer si existe relación entre las calificaciones obtenidas en la prueba A y las pruebas B.1. y B.2. Se ha encontrado una alta correlación entre obtener una determinada calificación en la prueba de la exposición de la programación didáctica y la que se obtiene en la unidad didáctica. Es una correlación positiva $r = .765$ y muy alta, por lo que a una media más alta en una prueba, más alta es la media en la otra. Algo similar ocurre entre obtener una buena calificación en el examen escrito y la prueba de exposición de la programación didáctica, con una correlación también positiva $r = .630$. También correlaciona la calificación de la prueba escrita con la prueba de la exposición de la unidad didáctica de forma positiva $r = .481$, aunque en una proporción menor que en las otras comparativas realizadas.

Se ha pretendido valorar si han existido diferencias en las calificaciones en función del sexo a través de la prueba t de Student y el tamaño del efecto a través de la d de Cohen. Atendiendo a los resultados obtenidos, es posible afirmar que existen diferencias significativas ($p < .001$) entre hombres y mujeres en las calificaciones obtenidas en el proceso de oposición en todas las pruebas. En el ejercicio escrito (parte a) existen diferencias significativas ($p < .001$), las mujeres tienen una media ($M = 5.96$, $DE = 2.12$, $n = 20466$) más alta que los hombres ($M = 5.77$, $DE = 2.19$, $n = 5466$), $t(8411) = -5,835$, $p < .001$, $d = 0.088$, 95% IC [-0,259, -0,128]. En la parte oral correspondiente a la presentación de la programación didáctica o programación de aula (parte b1), también aparecen diferencias significativas ($p < .001$) en las calificaciones de hombres y mujeres, las mujeres tienen una media superior ($M = 6.54$, $DE = 2.49$, $n = 20466$) que la de los hombres ($M = 6.30$, $DE = 2.86$, $n = 5466$), $t(7830) = -5,634$, $p < .001$, $d = 0.089$, 95% IC [-0,322, -0,155]. Resultados similares se obtienen en la parte oral de exposición de la unidad didáctica donde las mujeres tienen una media más alta ($M = 7.04$, $DE = 2.86$, $n = 20466$) que la de los hombres ($M = 6.75$, $DE = 3.18$, $n = 5466$), $t(7986) = -6,004$, $p < .001$, $d = 0.095$, 95% IC [-0,378, -0,191]. En relación a la calificación o nota final de la fase de oposición se encuentran diferencias significativas ($p < .001$) entre mujeres ($M = 6.46$, $DE = 2.11$, $n = 20466$) y hombres ($M = 6.21$, $DE = 2.35$, $n = 5466$), $t(7958) = -6,824$, $p < .001$, $d = 0.111$, 95% IC [-0,308, -0,171]. En base a estos resultados se puede afirmar que las mujeres

obtienen mejores calificaciones en todas las pruebas de la fase de oposición que los hombres, y por tanto una nota media final más alta.

Profundizando en la variable sexo, valorando en este caso la especialidad por la que se presentan, se observa que en la oposición para Educación Primaria, existen diferencias significativas entre sexos ($p < .001$). Las mujeres obtienen las medias más altas en todas las pruebas. Lo mismo ocurre en Educación Infantil ($p < .001$) y en Inglés ($p < .01$). En Educación Física hay diferencias en las medias, pero no significativas ($p > .05$) y en la prueba B2 (exposición de la unidad didáctica), los hombres obtienen una media un poco más alta que las mujeres. En Música se hallan diferencias significativas ($p < .001$) en función del sexo en todas las pruebas a favor de las mujeres, excepto en la prueba de exposición de la unidad didáctica, donde las diferencias no son significativas ($p = .051$). En Pedagogía Terapéutica existen diferencias significativas ($p = .004$) al comparar las medias por sexos a favor de las mujeres en el ejercicio escrito, no se encuentran diferencias significativas en las demás pruebas en relación al sexo. Tampoco aparecen diferencias significativas ($p > .05$) en relación al sexo y a la especialidad de Educación Especial y Audición y Lenguaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay que recordar que el objetivo principal de esta investigación ha sido determinar si existe cierto grado de subjetividad en el proceso de oposición de la función pública docente y, por lo tanto, comprobar si hay equitatividad en la evaluación de los opositores. Se ha comprobado que las mujeres se presentan a estas oposiciones en un porcentaje mucho mayor que los hombres, estos resultados se deben a que las mujeres estudian la carrera de magisterio en una proporción mayor a los hombres en casi todas las especialidades, excepto en educación física, en la que suele haber un porcentaje mayor de hombres. Posiblemente pueda haber más mujeres debido a la feminización de la enseñanza que confirmaba en su investigación Cortada (2000) y que ha seguido en esa tendencia en estos últimos años.

Se ha constatado que en esta oposición, la especialidad donde más opositores se han presentado, ha sido la de Educación Primaria. Posiblemente porque es una especialidad en la que se pueden presentar las personas de cualquier especialidad de magisterio, además de haber una mayor oferta de plazas en la misma. Frente a educación Primaria, Música, E. E. y A. L. y Educación Física son las especialidades en la que se han presentado menos opositores, posiblemente por haber un menor número de plazas ofertadas en esta convocatoria, además de haber menos personas que estudian estas especialidades.

Se ha comprobado que la nota que más se repite en la prueba A son las calificaciones entre 6 y 7, en la prueba B1 las calificaciones entre 8-9 y en la prueba B2 igual que en la B1, calificaciones entre el 8 y el 9. Se recuerda que la prueba A es una prueba de conocimientos teóricos sobre un tema y se corrige de forma anónima, mientras que las pruebas B1 y B2 son pruebas menos exigentes en cuanto a los conocimientos y no son anónimas. Parece evidente que al ser menos exigentes las pruebas B1 y B2, el rango de calificaciones que más se repite sea superior al de la prueba A. Nos preguntamos hasta qué punto influye el que la prueba sea o no anónima en esta diferencia de frecuencia de las calificaciones.

Se ha comprobado que hay diferencias en medias entre las diferentes especialidades, con una diferencia de más de medio punto en todas las pruebas. Los opositores de Educación Física la media más baja, los de E. E y Audición y Lenguaje la media más alta. El sistema de oposición es el mismo en todas las especialidades, una prueba de conocimientos, una programación y una defensa de una unidad didáctica. No hay base para explicar esta diferencia pensando en los alumnos de una y otra especialidad, tampoco hay base para atribuirla a los tribunales de una y otra especialidad y los ejercicios son similares. Solo queda pensar que no existen unos criterios totalmente objetivos que permitan a los tribunales corregir los ejercicios de tal forma que no puedan existir diferencias entre el alumnado de una u otra especialidad.

Profundizando en esta cuestión, se ha confirmado que existen diferencias significativas ($p < .001$) entre las medias que se han obtenido en las diferentes pruebas de la oposición entre provincias y entre especialidades. Aparecen diferencias de casi un punto en las medias en las diferentes pruebas. Los tribunales de la provincia de Jaén y Huelva son los que mejor puntúan, y los de Cádiz, Granada y Almería los que peor. Esto hace pensar que los criterios que usan los tribunales son interpretables y por lo tanto subjetivos y de ahí las diferencias por provincias.

En relación a las medias, también se ha contrastado que existen diferencias significativas entre las calificaciones de los tribunales de las diferentes provincias en todas las pruebas del proceso de la oposición. Existe una gran desigualdad entre medias, parece ser que los tribunales no utilizan unas normas concretas de evaluación que sean efectivas para que doten de igualdad y de objetividad a este proceso. Esto se comprueba en los resultados obtenidos, por ejemplo, en la especialidad de Educación Primaria, con una dispersión muy amplia entre medias, con 4 puntos de diferencia entre medias de tribunales, algo que demuestra que no hay igualdad de oportunidades entre los opositores, ya que aquellos que se encuentren en un tribunal que puntúe bajo, no estarán en las mismas condiciones que una persona que esté en un tribunal que puntúe alto, a la hora de situarse en una

posición en la lista de interinos, donde estar situado en una mejor posición será determinante para poder trabajar antes o después o incluso trabajar o no llegar a hacerlo. Y no solo aparecen estas diferencias en la nota general, sino que aparecen en la valoración de todas y cada una de las pruebas, es decir, prueba escrita (A), prueba oral (B1) exposición de la programación didáctica y prueba oral (B2) exposición de la unidad didáctica. También se encuentran estas diferencias en todas las especialidades, por lo que queda demostrada la subjetividad de los tribunales a la hora de evaluar. Estos resultados están en la misma línea que los arrojados en una investigación realizada por Feuerle (2013) que señala que la prueba es más difícil según el lugar en el que se presente el opositor o se realice la prueba y por ello no es totalmente objetivo el proceso de oposición.

Se ha estudiado si presentarse en un momento determinado del día influía en la valoración de las calificaciones obtenidas. Se ha comprobado que no influye el presentarse a primera o a última hora del día, por lo tanto esta es una variable que no influye en las valoraciones de los tribunales, es decir, son equitativos en las notas durante toda la jornada. Únicamente han aparecido diferencias significativas en la especialidad de Educación Especial y Audición y Lenguaje, donde sí había influido esta variable en la calificación de los opositores.

Tampoco se encuentran diferencias significativas entre presentarse los primeros días, los días centrales o los días finales del proceso de llamamiento a las pruebas orales (B1 y B2), exposición de la programación didáctica y de la unidad didáctica respectivamente, no influye en las calificaciones de ambas pruebas. Aunque en la especialidad de Educación Primaria, sí las hay y en la prueba B1 de Inglés también, pero en las demás no, por lo que estos resultados son más atribuibles al azar que a cualquier otro tipo de explicación, además no coinciden los resultados de la prueba B1 de Inglés con la de Primaria en cuanto a que es mejor presentarse en los primeros días, los centrales o los finales. Quedan patentes estas conclusiones en los valores del tamaño del efecto que son muy bajos y por tanto muestran que el día de presentación es una variable que tiene poca fuerza de influencia sobre la nota del proceso.

Se ha encontrado una correlación muy alta entre obtener una determinada calificación en la prueba de la exposición de la programación didáctica y la que se obtiene en la unidad didáctica. Lo mismo ocurre entre obtener una buena calificación en el ejercicio escrito y en las demás pruebas, aunque en una menor proporción. Entre las dos pruebas orales hay una alta correlación, porque las personas que han estudiado y se han preparado, normalmente obtienen buena calificación en ambas pruebas. Hay correlación también con la prueba escrita, pero en menor proporción. La explicación

es la misma, las personas que estudian y se preparan obtienen similares puntuaciones en los tres ejercicios, aunque en la prueba memorística, por las exigencias de la misma, suelen tener puntuaciones más bajas y lo mismo ocurre con los que no se preparan ni estudian, que suelen tener similares calificaciones en los tres ejercicios. Este dato aparentemente tal y como nos lo explicamos nosotros denota objetividad en las pruebas, pero nos preguntamos si todos los que estudian mucho el temario, también saben programar bien y saben defender oralmente una unidad didáctica, o al contrario, la mayoría de los que no estudian el tema, tampoco saben programar y tampoco saben defender una unidad didáctica. Esto no tiene por qué ser así. También nos preguntamos si el tribunal, influenciado por la primera nota, la del examen de conocimientos teóricos, sea buena o mala, se deja llevar y repite esa misma nota de forma subjetiva en los siguientes ejercicios. Estas correlaciones no deberían haber salido tan altas, y la explicación final puede estar en la suma de todo. Es decir, los buenos estudiantes suelen tener buenas calificaciones en los tres ejercicios, los malos estudiantes suelen tener bajas calificaciones en los tres ejercicios y los tribunales se dejan influenciar por la calificación del primer ejercicio, otorgando calificaciones similares a los otros dos, sean buenas o malas.

Finalmente, se puede afirmar en base a los resultados obtenidos, que las mujeres obtienen mejores calificaciones que los hombres de forma significativa ($p < .001$) en todas las pruebas de forma general. Estos resultados pueden deberse a que las mujeres tienen normalmente un mayor rendimiento académico, una mayor motivación y habilidades para el estudio superiores a las de los hombres, tal y como afirman Caso y Hernández (2007).

En base a los resultados extraídos en esta investigación, es posible afirmar que el actual sistema de oposición en Andalucía, que es similar en toda España, es subjetivo en relación a algunas pruebas y por lo tanto, no existe equitatividad en el proceso, ya que, como se puede apreciar, hay diferencias extremas entre calificaciones de tribunales, entre especialidades, entre provincias, etc., por lo que no se mide por igual a todos los opositores afectados por determinadas variables que inciden en su resultado final. Los resultados obtenidos coinciden con los obtenidos en investigaciones de otros países en señalar la subjetividad de estos sistemas de oposición (Biland, 2010; Diken et al.; Feuerle, 2013; Ronfeldt et al., 2013). Un sistema ecuánime de oposición debería ser más objetivo, controlando las posibles variables que pudieran afectar a un proceso totalmente equitativo. Se espera que esta investigación sirva para aclarar a los futuros opositores algunos falsos mitos creados sobre las oposiciones como que es mejor presentarse a unas determinadas horas del día o que te toque presentarte en los primeros días de la oposición, etc. y cuál es la realidad sobre las mismas, apoyadas en datos reales. De la misma forma, se espera que a nivel político y científico

se sigan estudiando nuevos formatos de evaluación en las oposiciones más objetivos y equitativos. Quizás, como proponen Longo y Férrez (2006), se podrían crear «órganos profesionales de selección», legitimados por su conocimiento experto y «diseñados para actuar con independencia de criterio, que es la mejor garantía del principio de mérito».

LIMITACIONES

La limitación principal de este estudio es que está basado solo y exclusivamente en el análisis e interpretación de las calificaciones obtenidas por una muestra de 25.933 sujetos, que si bien desde el punto de vista estadístico el error muestral es prácticamente nulo, no deja de ser un estudio que se podría completar con el conocimiento de los tribunales que han corregido esta oposición, con el análisis de sus opiniones acerca de la dificultad o no en la corrección de los ejercicios, con el conocimiento de la unanimidad en el respeto a los criterios dados por la Junta de Andalucía para la corrección de los ejercicios, con el conocimiento de los pesos otorgados a cada criterio, etc. También habría completado este estudio el conocer si los criterios que da la Junta de Andalucía para la corrección, a través de un comité de expertos, son criterios fácil y físicamente objetivables. Esto habría permitido afianzar con rotundidad nuestro planteamiento inicial de que el sistema de acceso a la función pública en Andalucía, y por ende, en España, no es objetivo totalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagües, M. F. (2005). ¿Qué determina el éxito en unas oposiciones? *XII Encuentro de Economía Pública*, Palma de Mallorca.
- Biland, É. (2010). Les ambiguïtés de la sélection par concours dans la fonction publique territoriale: Une institutionnalisation inachevée. [The ambiguities of competitive examinations in the French local/civil service: An incomplete institutionalization]. *Sociologie du Travail*, 52(2), 172-194.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Campuzano, A. (2011). El MIR educativo. Proyecto de nuevo modelo de acceso a la función pública docente. *Red de Información Educativa*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/37880>.
- Chalikias, M. S. (2012). The selection of high school teachers in greek public schools. An application of generalised linear models. *Applied Mathematical Sciences*, 6(61-64), 3025-3035.
- Cortada, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional? *Historia Social*, 38, 35-56.
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- Del Pozo, A. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345(1), 457-479.
- Diken, E. H., Özturk, G., Uzel, N., & Yilmaz, M. (2011). Determining the opinions of the prospective (Candidate) teachers about public personnel selection exam (KPSS). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3571-3575.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13, 47-67.
- Felgueroso, F., Pérez, M. J., y Bagües, M. F. (2007). Sobre la composición óptima de los tribunales evaluadores: el caso de las oposiciones a Jueces y Fiscales. *Cuadernos Económicos de ICE*, 74, 147-166.
- Fernández Tilve, M. D., y Malvar, L. (2000). Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. *Enseñanza*, 17-18, 281-305.
- Feuerle, L. (2013). Testing interpreters: Developing, administering, and scoring court interpreter certification exams. *Translation and Interpreting*, 5(1), 80-93.
- Gabriel, N. (1994). La formación del magisterio. En J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio, y A. Tiana (eds.). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. (pp. 215-265). Madrid: CIDE.
- Gómez, T. (2005). Las bolsas de trabajo de la Administración Pública de la Junta de Andalucía. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 80, 95-120.
- Longo, F. y Férez, M. (2006). La gestió de les persones a les administracions públiques catalanes: principals reptes. *II Congrés Català de Gestió Pública*, Barcelona, 5 y 6 de julio de 2006.

- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Pérez, J. M. (2006). Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 3.
- Podgursky, M. (2005). Teacher licensing in U. S. public schools: The case for simplicity and flexibility. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 15-43.
- Real Academia Española. (2013). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Requena, M. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 301-324.
- Ronfeldt, M., Reininger, M., & Kwok, A. (2013). Recruitment or Preparation? Investigating the Effects of Teacher Characteristics and Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 319-337.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Manuel Aguilar Parra, Doctor en Desarrollo y Calidad Educativa. Personal Docente Investigador del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería. Sus ámbitos de estudio son, entre otros, calidad de vida en las personas mayores, Psicología del Deporte y variables que determinan la calidad en Educación. Posee un amplio número de publicaciones en revistas de impacto sobre estas temáticas, además de múltiples comunicaciones y conferencias en congresos internacionales.

Joaquín Álvarez, Doctor en Psicología y Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en el área de la toma de decisiones y orientación profesional, el estudio del proceso de oposición al cuerpo de maestros, la innovación docente, entre otras. Es director del Máster Oficial de Educación Especial de la Universidad de Almería. Director del curso de Doctorado «Desarrollo y Calidad Educativa».

José Javier Lorenzo Torrecillas, Personal Investigador del Grupo Desarrollo Humano e Intervención Socioeducativa (HUM878) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación son, entre otras, las variables que determinan el rendimiento académico, factores que inciden en la calidad educativa, estudio del desarrollo profesional docente, etc.

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Almería
Carrera Sacramento, S/N
04120 - Almería (España)
E-mail: jmaguilar@ual.es
jalvarez@ual.es
jap670@ual.es

Fecha Recepción del Artículo: 01. Julio. 2013

Fecha modificación Artículo: 23. Abril. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 14. Julio. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 05. Julio. 2015

