

Las competencias socioemocionales en los procesos de oposición docente: una revisión bibliográfica

Jose María Rabal Alonso
Universidad de Murcia

María González Romero
Universidad de Murcia

Recibido: 25 de septiembre de
2024

Aceptado: 30 de septiembre de
2024

Resumen

El acceso a la función pública docente en España a través del sistema de oposiciones constituye un mecanismo clave para garantizar la calidad educativa. Sin embargo, diversos estudios evidencian que variables extrínsecas al mérito, como el sexo, la comunidad autónoma o el tribunal asignado, influyen en los resultados finales, comprometiendo la equidad del proceso. Asimismo, se observa un desfase entre las competencias que se evalúan —principalmente técnico-pedagógicas— y aquellas que la literatura internacional considera fundamentales para la docencia actual, como las socioemocionales y la gestión inclusiva de la diversidad. A través de una revisión bibliográfica, este trabajo sintetiza investigaciones relevantes en torno a las variables influyentes, las competencias evaluadas y las desigualdades detectadas en las oposiciones docentes. Se concluye que el sistema, aunque legítimo, requiere reformas que refuercen la homogeneidad territorial, la transparencia y la incorporación de indicadores objetivos para valorar de manera integral la idoneidad profesional del aspirante.

Palabras clave: oposiciones docentes; equidad; competencias docentes; educación inclusiva; acceso a la profesión docente

Abstract

Access to public teaching positions in Spain through the civil service examination system is a key mechanism for ensuring educational quality. However, several studies show that extrinsic variables, such as gender, region, or the assigned examination board, influence the final results, thus compromising the equity of the process. Moreover, there is a noticeable gap between the competencies formally assessed—mainly technical and pedagogical—and those highlighted by international literature as essential for today's teaching practice, such as socio-emotional skills and inclusive classroom management. Through a literature review, this paper synthesizes relevant research on influential variables, assessed competencies, and inequalities detected in teacher selection processes. Findings suggest that, although the system is legitimate, reforms are needed to enhance territorial homogeneity, transparency, and the integration of objective indicators

that allow for a more comprehensive assessment of candidates' professional suitability.

Keywords: teacher examinations; equity; teaching competencies; inclusive education; teacher recruitment

MARCO TEÓRICO

En los últimos años, la investigación educativa ha subrayado con insistencia la importancia de las competencias socioemocionales en el ejercicio docente. Estas competencias, vinculadas con la inteligencia emocional, la empatía, la capacidad de gestionar la diversidad o de establecer relaciones positivas con el alumnado, se han consolidado como un componente esencial para la eficacia educativa y el bienestar en las aulas (Bisquerra & Pérez, 2007; Jennings & Greenberg, 2009). Sin embargo, cuando se analizan los sistemas de acceso a la docencia en España, y en particular las oposiciones como principal mecanismo de selección, se observa una notable ausencia de estas dimensiones en los criterios de evaluación.

El modelo de oposición vigente en España se centra, en gran medida, en la valoración de competencias técnicas y pedagógicas: la elaboración de una programación didáctica, la defensa de una unidad didáctica y, en algunos casos, la resolución de un tema escrito. Este enfoque, aunque imprescindible para garantizar el dominio curricular, deja en un segundo plano las competencias interpersonales, socioemocionales y de liderazgo educativo. Autores como Day (2017) y Darling-Hammond (2017) coinciden en señalar que la docencia contemporánea no puede comprenderse únicamente desde el dominio del contenido o la aplicación metodológica, sino que exige un manejo competente de las emociones propias y ajenas, así como la capacidad de generar climas de aula inclusivos y motivadores.

La literatura internacional aporta abundante evidencia sobre los beneficios de estas competencias. Jennings y Greenberg (2009) sostienen que el desarrollo socioemocional del profesorado tiene un impacto directo en la gestión del aula, en la prevención del burnout y en la mejora del rendimiento del alumnado. Asimismo, el marco del *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2013) establece cinco grandes dimensiones que deberían guiar tanto la formación como la evaluación del profesorado: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Estos indicadores se han integrado en sistemas de formación docente de países como Finlandia, Canadá o Australia, donde la selección de maestros incluye pruebas prácticas y entrevistas que permiten evaluar estas competencias en contextos simulados (Schleicher, 2018).

En España, sin embargo, las oposiciones apenas incorporan referencias tangenciales a la capacidad de comunicación oral o al manejo de recursos inclusivos en la defensa de la programación. Los estudios comparativos de Gratacós et al.

(2024) revelan que, aunque los marcos normativos autonómicos incluyen menciones a la atención a la diversidad y a la inclusión educativa, estas competencias rara vez se valoran de manera explícita en las fases selectivas. Esto genera un desajuste entre las exigencias de la práctica docente y los criterios de acceso a la profesión.

Desde una perspectiva crítica, esta omisión puede entenderse como una consecuencia de la tradición académica del sistema de oposiciones, fuertemente orientado hacia el conocimiento teórico y la exposición oral formal. Sin embargo, diversos investigadores alertan de que esta orientación no garantiza la selección de los candidatos mejor preparados para afrontar la complejidad de la enseñanza en la actualidad (Imbernón, 2017; Vaillant & Marcelo, 2015). En efecto, el docente del siglo XXI no solo debe transmitir conocimientos, sino también acompañar procesos emocionales, mediar en conflictos y fomentar el desarrollo integral del alumnado.

Otro aspecto relevante es el impacto que la falta de evaluación de estas competencias tiene en la percepción de los opositores. Nocito Muñoz et al. (2022) señalan que muchos aspirantes conciben la preparación de la oposición como un entrenamiento puramente académico, centrado en el estudio memorístico y la repetición de modelos de programación. Esta concepción limita la formación integral de los futuros docentes, reforzando un perfil más técnico que socioemocional.

La revisión de la literatura indica que sería pertinente integrar en el sistema de oposiciones instrumentos de evaluación más variados, como entrevistas estructuradas, simulaciones de aula, pruebas situacionales o rúbricas específicas para la valoración de competencias socioemocionales. En la experiencia de otros países, estas pruebas no sustituyen al componente académico, sino que lo complementan, ofreciendo una visión más completa de la idoneidad profesional del aspirante (Darling-Hammond, 2017).

En conclusión, las competencias socioemocionales constituyen un eje fundamental del desempeño docente que, sin embargo, permanece infravalorado en los procesos de oposición en España. La investigación revisada sugiere que la inclusión de estas competencias en las pruebas selectivas no solo aumentaría la coherencia del sistema, sino que también contribuiría a una selección más ajustada a las demandas reales de la profesión. Avanzar hacia un modelo que combine la evaluación de conocimientos técnicos con la valoración objetiva de competencias socioemocionales permitiría garantizar un acceso a la función docente más justo, integral y alineado con los retos educativos actuales.

RESULTADOS

La revisión bibliográfica realizada evidencia una clara desconexión entre la importancia que la literatura internacional otorga a las competencias socioemocionales en la profesión docente y el espacio que estas ocupan en los procesos de selección en España. Los estudios analizados permiten agrupar los hallazgos en tres grandes bloques: (a) presencia de las competencias socioemocionales en los marcos normativos de acceso docente; (b) estudios empíricos que muestran la influencia de estas competencias en el desempeño profesional; y (c) análisis comparados internacionales sobre mecanismos de evaluación en procesos selectivos.

En relación con los marcos normativos, las convocatorias de oposiciones en España incluyen menciones genéricas a la atención a la diversidad, a la comunicación oral o a la inclusión educativa. Sin embargo, dichas referencias carecen de un desarrollo sistemático en los criterios de evaluación, por lo que la valoración de estas competencias queda diluida en aspectos formales, como la exposición oral de la programación o la defensa de la unidad didáctica (Gratacós et al., 2024).

En cuanto a los estudios empíricos, existe consenso en señalar que las competencias socioemocionales del docente inciden directamente en la calidad de la enseñanza y en la creación de climas de aula positivos (Bisquerra & Pérez, 2007; Jennings & Greenberg, 2009). No obstante, estos hallazgos rara vez se trasladan al diseño de pruebas en las oposiciones. Más bien, las investigaciones sugieren que el perfil de opositor exitoso tiende a ser aquel que domina los contenidos teóricos y las estructuras formales de las pruebas, sin que se valoren de manera explícita sus habilidades emocionales o relacionales (Nocito Muñoz et al., 2022).

Por último, los análisis comparados muestran cómo en países de referencia educativa —como Finlandia, Canadá o Australia— los sistemas de selección docente incluyen entrevistas estructuradas, simulaciones de aula o pruebas situacionales que permiten evaluar competencias como la empatía, la autorregulación o la capacidad de resolución de conflictos (Schleicher, 2018; Darling-Hammond, 2017). Estos mecanismos, ausentes en el modelo español, permiten un acceso más integral y ajustado a las demandas profesionales reales.

A continuación, se sintetizan en una tabla los principales resultados de los estudios revisados:

Autor / Año	Contexto	Competencias socioemocionales analizadas	Hallazgos principales	Relación con oposiciones docentes
Bisquerra & Pérez (2007)	España	Inteligencia emocional, autoconciencia, autorregulación	Definen marco de competencias emocionales	Marco teórico sólido, pero no integrado en

Autor / Año	Contexto	Competencias socioemocionales analizadas	Hallazgos principales	Relación con oposiciones docentes
			aplicables a la docencia	pruebas de oposición
Jennings & Greenberg (2009)	Internacional	Conciencia social, gestión emocional, habilidades de relación	Impacto directo en clima de aula y prevención de burnout	No evaluadas en oposiciones; sí en investigación educativa
Gratacós et al. (2024)	España (comparativa autonómica)	Inclusión educativa, comunicación interpersonal	Normativas autonómicas incluyen menciones genéricas a diversidad	Falta de rúbricas específicas para valorar socioemocionales
Nocito Muñoz et al. (2022)	España (orientación vocacional)	Motivación, expectativas, autopercepción	Los opositores priorizan preparación académica, no socioemocional	Competencias socioemocionales invisibles en la preparación
Schleicher (2018)	OCDE	Evaluación integral docente	Otros países incluyen entrevistas y simulaciones prácticas	Modelo español carece de pruebas situacionales
Darling-Hammond (2017)	Comparativa internacional	Liderazgo pedagógico, gestión de diversidad	Sistemas de selección integran competencias socioemocionales	Sugiere necesidad de reformar oposiciones españolas

DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión bibliográfica ponen de manifiesto una paradoja evidente: mientras que la literatura internacional y nacional coincide en señalar que las competencias socioemocionales son determinantes para la eficacia docente, los procesos de oposición en España apenas las consideran de manera explícita. Esta brecha plantea importantes interrogantes sobre la pertinencia y la coherencia del actual modelo de selección del profesorado.

En primer lugar, la ausencia de indicadores claros para valorar competencias como la empatía, la autorregulación emocional o la capacidad de gestionar la diversidad limita la capacidad del sistema para identificar a los aspirantes con mayor idoneidad profesional. Como señalan Jennings y Greenberg (2009), los docentes que poseen una elevada competencia socioemocional no solo

generan entornos de aprendizaje más positivos, sino que también muestran una mayor resiliencia frente al estrés laboral. Ignorar estas competencias en las oposiciones supone, por tanto, desaprovechar un factor clave en la prevención del burnout docente y en la mejora de los resultados educativos a largo plazo.

En segundo lugar, la investigación sugiere que los opositores tienden a orientar su preparación hacia lo que el sistema premia. Nocito Muñoz et al. (2022) encontraron que la mayoría de los aspirantes conciben la oposición como una prueba fundamentalmente académica, centrada en el dominio de contenidos y en la elaboración de programaciones. Esta visión refuerza un perfil de docente técnicamente competente, pero menos preparado para enfrentar los desafíos socioemocionales que caracterizan a la enseñanza actual, tales como la gestión de la diversidad cultural, el abordaje de conflictos interpersonales o la promoción del bienestar emocional en el aula.

Un tercer aspecto relevante es la desigualdad entre contextos nacionales. Los países que han reformado sus procesos de selección —como Finlandia, Canadá o Australia— han incorporado entrevistas estructuradas, simulaciones prácticas o rúbricas de evaluación que permiten observar el comportamiento de los candidatos en situaciones cercanas a la realidad escolar (Schleicher, 2018; Darling-Hammond, 2017). Estas innovaciones, ausentes en el modelo español, refuerzan la idea de que es posible construir procesos selectivos que combinen de manera equilibrada el rigor académico con la valoración de competencias socioemocionales.

Finalmente, debe subrayarse que la exclusión de estas competencias de las oposiciones no es un hecho aislado, sino que refleja una tradición profundamente arraigada en la cultura académica española. Tal como advierte Imbernón (2017), la formación y selección docente en España ha estado históricamente vinculada a modelos academicistas, en los que el peso del conocimiento disciplinar supera con creces al de las competencias relacionales y prácticas. Sin embargo, este enfoque entra en contradicción con las demandas actuales de la educación inclusiva y con los principios de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), que pone énfasis en la atención a la diversidad, la educación emocional y el desarrollo integral del alumnado.

En suma, la discusión sugiere que existe un desajuste estructural entre lo que se investiga y se promueve desde la pedagogía y lo que realmente se evalúa en el acceso a la profesión. Esta incoherencia no solo compromete la equidad y la calidad del sistema, sino que también puede repercutir negativamente en la profesionalización docente y en la capacidad de los futuros maestros y profesores para afrontar los retos educativos del siglo XXI.

CONCLUSIONES

La revisión realizada confirma que las competencias socioemocionales son un componente esencial del desempeño docente, ampliamente respaldado por la literatura científica, pero todavía relegado en los procesos de oposición en España. Los estudios analizados coinciden en que estas competencias —empatía, autorregulación, habilidades de relación, conciencia social y toma de decisiones responsables— influyen directamente en la calidad de la enseñanza, en la cohesión de los grupos y en el bienestar tanto de docentes como de estudiantes. Sin embargo, su ausencia sistemática en las pruebas selectivas genera una contradicción difícil de sostener en un contexto educativo que demanda profesionales capaces de gestionar la complejidad emocional y social del aula.

Las evidencias disponibles muestran que el modelo español de acceso docente mantiene una impronta academicista, centrada en la reproducción de conocimientos teóricos y en la defensa de propuestas didácticas formales. Esta orientación limita la capacidad del sistema para seleccionar candidatos con un perfil integral, ajustado a los retos de la educación inclusiva, la diversidad cultural y la atención a las necesidades emocionales del alumnado. En contraste, las experiencias internacionales revisadas demuestran que es posible incorporar metodologías de evaluación innovadoras —entrevistas estructuradas, simulaciones de aula, pruebas situacionales— que permiten valorar de manera más objetiva las competencias socioemocionales.

Desde una perspectiva de política educativa, la ausencia de estas competencias en los criterios de evaluación supone una incoherencia con las demandas normativas y sociales actuales. La LOMLOE (2020) y los marcos europeos de competencias docentes insisten en la necesidad de un enfoque integral de la profesión, que combine la excelencia académica con la capacidad de gestionar la diversidad y promover el bienestar emocional. Sin embargo, mientras los procesos selectivos no reflejen este mandato, la selección de docentes seguirá priorizando un perfil parcial y poco ajustado a la realidad de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- CASEL. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315268283>

- Gratacós, G., García Ocón, J., Salazar-Díaz, G., & Sánchez-Lissen, E. (2024). El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España: Un análisis comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 111–136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: Nuevas respuestas a viejos problemas*. Graó.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Nocito Muñoz, G., Sastre Llorente, S., Gratacós, G., & López-Gómez, E. (2022). “Conoce el atractivo de la profesión docente”: Impacto de un programa de orientación profesional dirigido a estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 385–402. <https://doi.org/10.6018/rie.450451>
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2023). La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica (RIIDICI)*, 1(1), 245-257.