

Procesos internacionales de selección docente y su comparación con el modelo español

María González Romero
Universidad de Murcia

Jose María Rabal Alonso
Universidad de Murcia

Recibido: 30 de octubre de
2024

Aceptado: 5 de noviembre de
2024

Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica comparada sobre los procesos de selección docente en distintos países y su relación con el modelo español de oposiciones. Los resultados muestran que España mantiene un sistema academicista, centrado en pruebas teóricas y en la elaboración de documentos curriculares, mientras que países como Finlandia, Canadá, Australia o Singapur han implementado procesos más integrales que combinan conocimientos técnicos con competencias socioemocionales, liderazgo pedagógico y capacidad de innovación en la práctica educativa. Se identifican tres ejes de contraste: la selectividad previa al acceso a la formación docente, la diversidad de competencias evaluadas y el grado de homogeneidad y transparencia en los procedimientos. La revisión concluye que el modelo español requiere una reforma orientada a la incorporación de pruebas situacionales, entrevistas estructuradas y rúbricas homogéneas que garanticen un acceso más justo, coherente y alineado con las demandas de la educación del siglo XXI.

Palabras clave: oposiciones docentes; selección internacional; competencias socioemocionales; equidad educativa; acceso a la profesión docente; comparación internacional.

Abstract

This paper presents a comparative literature review on teacher selection processes in different countries and their relation to Spain's civil service examination system. Findings show that Spain maintains an academic-oriented model, primarily focused on theoretical tests and curricular documents, while countries such as Finland, Canada, Australia, and Singapore have implemented more comprehensive approaches that combine technical knowledge with socio-emotional skills, pedagogical leadership, and innovative teaching practices. Three main areas of contrast are identified: the selectivity prior to teacher education programs, the range of competencies assessed, and the level of homogeneity and transparency in procedures. The review concludes that Spain's model requires reform aimed at incorporating situational tests, structured interviews, and standardized rubrics to ensure fairer, more coherent, and future-oriented teacher recruitment.

Keywords: teacher examinations; international comparison; socio-emotional competencies; educational equity; teacher recruitment; teacher access.

MARCO TEÓRICO

El acceso a la profesión docente constituye un factor estratégico para la calidad educativa. La investigación internacional ha demostrado que la manera en que los países seleccionan a sus futuros maestros y profesores influye no solo en la profesionalización del sistema, sino también en los resultados de aprendizaje del alumnado (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond & Lieberman, 2012). En este sentido, España mantiene como principal vía de acceso el sistema de oposiciones, caracterizado por pruebas escritas, defensa oral de una programación didáctica y exposición de una unidad didáctica. Aunque este modelo busca garantizar la igualdad de oportunidades y la objetividad, la literatura evidencia que se trata de un procedimiento fuertemente academicista, que valora principalmente la memorización y la formalidad en la exposición, mientras que otros países avanzan hacia modelos más integrales y competenciales (Imbernón, 2017; Gratacós et al., 2024).

Uno de los casos más referenciados en la literatura es el de Finlandia. Allí, el acceso a la formación inicial docente ya implica un filtro altamente selectivo: solo una parte reducida de los aspirantes accede a los programas universitarios de Magisterio, mediante un proceso que combina pruebas académicas, entrevistas personales, ensayos escritos y valoración de habilidades socioemocionales (Darling-Hammond, 2017). Este sistema asegura que quienes llegan a las aulas no solo dominen los contenidos, sino que también muestren compromiso vocacional, madurez emocional y capacidad de reflexión crítica.

En Canadá, la selección de docentes presenta un carácter más descentralizado, pero incluye mecanismos que integran el análisis del expediente académico con entrevistas estructuradas y periodos de prácticas evaluadas (OECD, 2019). Los sistemas canadienses ponen especial énfasis en la diversidad cultural y en la capacidad del futuro docente para trabajar en contextos plurilingües, lo que refleja la adaptación del proceso de selección a las demandas sociales y educativas del país.

Por su parte, Australia ha desarrollado pruebas situacionales y simulaciones de aula (*classroom simulations*) que permiten observar cómo el aspirante actúa frente a escenarios reales: gestión de conflictos, atención a la diversidad, liderazgo de actividades cooperativas o resolución de dilemas éticos (Jensen et al., 2012). Estas prácticas permiten evaluar competencias profesionales que difícilmente pueden evidenciarse en una prueba escrita.

En el caso español, la literatura reciente (Gratacós et al., 2024; Aguilar-Parra et al., 2016) subraya que el sistema de oposiciones, pese a su legitimidad histórica, presenta limitaciones en cuanto a equidad, homogeneidad territorial y pertinencia competencial. A diferencia de los modelos internacionales, las oposiciones españolas continúan centradas en la reproducción de conocimientos teóricos y en la elaboración de documentos formales, dejando en un segundo plano competencias clave para la docencia contemporánea, como las socioemocionales, la capacidad de innovación pedagógica o la gestión inclusiva de la diversidad.

La comparación internacional pone de relieve que aquellos países que obtienen mejores resultados en evaluaciones internacionales (como PISA o TALIS) han apostado por un proceso de selección más coherente con las demandas de la práctica profesional. Mientras en Finlandia o Canadá se evalúa la idoneidad vocacional y la competencia socioemocional de los aspirantes, en Australia se introducen pruebas prácticas que permiten observar el desempeño docente en acción. En España, en cambio, la distancia entre lo que exige el sistema de oposiciones y lo que demanda la realidad del aula continúa siendo significativa.

La literatura revisada coincide en señalar que el modelo español debería avanzar hacia un proceso de selección más integral, que combine la evaluación del conocimiento técnico-pedagógico con la valoración de competencias personales y profesionales, asegurando al mismo tiempo mayor homogeneidad y transparencia en el conjunto del territorio. La comparación internacional ofrece valiosas lecciones que pueden orientar esta transición, al tiempo que evidencia la urgencia de repensar el acceso a la función docente para alinearlo con los retos educativos del siglo XXI.

RESULTADOS

La revisión bibliográfica pone de manifiesto diferencias sustanciales entre el modelo español de oposiciones y los sistemas de selección docente implementados en países considerados referentes en educación. Los hallazgos pueden agruparse en tres grandes bloques:

1. **Grado de selectividad y filtros previos:** en países como Finlandia o Canadá, los filtros de selección comienzan antes del acceso a la profesión docente, incluso en el ingreso a la formación universitaria, con pruebas de carácter académico, entrevistas y evaluación de competencias socioemocionales. En España, por el contrario, la formación inicial es abierta y masiva, lo que deriva en una elevada ratio de aspirantes por plaza en las oposiciones.
2. **Competencias evaluadas:** mientras que el modelo español enfatiza la competencia técnico-pedagógica (memorización de temas, elaboración de

programaciones y defensa oral), países como Australia o Finlandia incluyen pruebas prácticas que permiten observar la actuación del aspirante en contextos reales o simulados. La dimensión socioemocional, la gestión de la diversidad y la innovación pedagógica aparecen con mayor peso en los procesos internacionales.

3. **Homogeneidad y transparencia:** la literatura muestra que, en sistemas como el canadiense o el finlandés, los criterios de selección están claramente definidos y son aplicados de manera homogénea, reforzando la percepción de legitimidad. En España, en cambio, se constata una fuerte heterogeneidad autonómica, con diferencias en las convocatorias, baremos y procedimientos de evaluación que generan percepciones de inequidad entre los opositores.

La siguiente tabla sintetiza los principales hallazgos comparados:

País / Modelo	Mecanismos de acceso	Competencias evaluadas	Homogeneidad / Transparencia	Observaciones principales
España	Oposiciones: examen escrito, defensa de programación y unidad didáctica	Conocimiento disciplinar, elaboración curricular, exposición oral	Alta variabilidad entre comunidades autónomas; influencia del tribunal	Enfoque academicista; escasa valoración de competencias socioemocionales
Finlandia	Selección en el acceso a la formación inicial; entrevistas, ensayos, pruebas prácticas	Conocimiento pedagógico, socioemocional, vocación, capacidad reflexiva	Criterios homogéneos a nivel nacional; alta transparencia	Proceso altamente selectivo, solo accede una minoría a formación docente
Canadá	Descentralizado; expedientes académicos, entrevistas, prácticas evaluadas	Competencias interculturales, socioemocionales, liderazgo en diversidad	Transparencia en rúbricas y criterios; adaptado a contextos provinciales	Gran peso de la práctica y la experiencia en contextos multiculturales
Australia	Pruebas situacionales, simulaciones de aula, entrevistas	Gestión de conflictos, liderazgo, competencias socioemocionales, innovación	Alta claridad de rúbricas; evaluación contextualizada	Enfoque competencial; observación de desempeño real

País / Modelo	Mecanismos de acceso	Competencias evaluadas	Homogeneidad / Transparencia	Observaciones principales
Singapur (ejemplo añadido)	Selección centralizada; entrevistas y prácticas supervisadas	Liderazgo, innovación pedagógica, gestión emocional	Altos estándares aplicados de forma uniforme	Modelo integral que conecta formación inicial, selección y desarrollo profesional

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la comparación internacional evidencian un contraste significativo entre el modelo español de oposiciones y los sistemas de selección docente de países como Finlandia, Canadá, Australia o Singapur. Mientras que el modelo español se fundamenta en un enfoque academicista y centraliza la evaluación en pruebas teóricas y formales, los sistemas de referencia apuestan por una visión más integral, en la que se combinan conocimientos disciplinares con competencias socioemocionales, liderazgo pedagógico y capacidad de innovación en contextos reales de enseñanza.

En primer lugar, la selectividad previa constituye una de las principales diferencias estructurales. En Finlandia o Singapur, el acceso a la formación inicial docente está ya condicionado por un proceso altamente restrictivo que combina pruebas académicas, entrevistas y ensayos personales. Este filtro temprano asegura que quienes completan la formación universitaria poseen no solo conocimientos sólidos, sino también una motivación vocacional y unas competencias socioemocionales ajustadas a la complejidad de la docencia (Darling-Hammond, 2017). En España, por el contrario, la apertura masiva de las titulaciones de Magisterio y el posterior “embudo” de las oposiciones generan una presión competitiva que desvirtúa en gran medida la calidad del acceso.

En segundo lugar, la naturaleza de las competencias evaluadas marca una diferencia decisiva. El sistema español, basado en exámenes escritos y en la defensa de documentos curriculares, evalúa principalmente la capacidad de memorización, la organización del discurso y el dominio del marco normativo. En cambio, los modelos internacionales revisados introducen entrevistas estructuradas, simulaciones de aula o pruebas situacionales que permiten observar el desempeño del aspirante en escenarios reales o simulados. Esto posibilita evaluar competencias como la gestión de conflictos, la autorregulación emocional o la creatividad pedagógica, elementos que la literatura identifica como cruciales para el éxito docente (Jennings & Greenberg, 2009; Schleicher, 2018).

La homogeneidad y transparencia es otro de los puntos críticos. Mientras que Finlandia, Singapur o Canadá aplican criterios claros y uniformes a nivel nacional o provincial, en España la descentralización genera importantes diferencias autonómicas en las convocatorias de oposiciones. Estudios como el de Gratacós et al. (2024) ponen de relieve que esta heterogeneidad no solo afecta a la equidad entre opositores de distintas comunidades, sino que también debilita la percepción de legitimidad del proceso.

Por último, debe destacarse la relación entre selección y desarrollo profesional. En los países analizados, la selección docente está estrechamente vinculada a un modelo de desarrollo continuo, que conecta formación inicial, acceso y carrera profesional. En España, en cambio, la oposición se concibe como un examen puntual que determina el acceso, sin que exista un seguimiento formativo estructurado que garantice la coherencia entre la preparación inicial, la entrada al sistema y el desarrollo posterior (Imbernón, 2017).

En síntesis, la comparación internacional invita a replantear el modelo español de oposiciones desde una doble perspectiva: por un lado, mejorar la equidad y la homogeneidad de las pruebas; por otro, ampliar el abanico de competencias evaluadas para ajustarlo a las demandas reales de la profesión docente. Sin estas reformas, el sistema corre el riesgo de seleccionar a docentes técnicamente competentes, pero con déficits en dimensiones socioemocionales y prácticas que resultan esenciales para afrontar los retos educativos del siglo XXI.

CONCLUSIONES

La revisión comparada de los procesos internacionales de selección docente muestra con claridad que el modelo español de oposiciones se encuentra en una situación de desajuste respecto a las tendencias globales en materia de acceso a la docencia. Aunque el sistema de oposiciones garantiza un marco formal de igualdad de oportunidades y se ha consolidado históricamente como un mecanismo legítimo de selección, la evidencia indica que su orientación excesivamente academicista limita su capacidad para identificar a los aspirantes más idóneos para la complejidad de la enseñanza contemporánea.

Los países que han logrado situarse como referentes en educación, como Finlandia, Canadá, Australia o Singapur, han apostado por modelos de selección más integrales, que combinan la evaluación de conocimientos técnicos con la valoración de competencias socioemocionales, prácticas profesionales y motivación vocacional. En estos contextos, las entrevistas estructuradas, las simulaciones de aula o las pruebas situacionales se consolidan como instrumentos válidos para observar el comportamiento del aspirante en entornos cercanos a la realidad escolar. España, en cambio, continúa centrando sus pruebas en la elaboración de

documentos curriculares y en la exposición oral, lo que reduce la evaluación a una dimensión parcial de la profesión docente.

Además, la heterogeneidad autonómica del sistema español refuerza la percepción de inequidad entre opositores de diferentes territorios. La falta de homogeneidad en las convocatorias y la influencia de los tribunales generan diferencias que cuestionan la transparencia y la legitimidad del proceso. Frente a ello, la experiencia internacional demuestra que la claridad y uniformidad en los criterios de selección refuerzan la confianza de los candidatos y contribuyen a consolidar un perfil docente más coherente con las demandas sociales y educativas.

En consecuencia, resulta urgente repensar el modelo de oposiciones en España desde una perspectiva de convergencia internacional. Ello implica introducir mecanismos de evaluación más diversos que permitan valorar de forma equilibrada tanto el conocimiento disciplinar como las competencias socioemocionales y prácticas. Asimismo, se hace necesario avanzar hacia una mayor coordinación territorial que asegure la homogeneidad y la equidad en todo el Estado.

En definitiva, las lecciones extraídas de la comparación internacional sugieren que España debe evolucionar hacia un sistema de acceso docente más integral, transparente y coherente, capaz de seleccionar no solo a los mejores conocedores del currículo, sino también a los profesionales con mayor capacidad para liderar procesos inclusivos, gestionar la diversidad y acompañar el desarrollo integral del alumnado en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 la oposición. *Educación XXI*, 19(1), 357–379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14477>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- 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>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817551>
- 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 Curriculum 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>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & González, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- 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>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- 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.
- 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.