

Impacto de la formación docente en la evaluación por competencias en oposición: Una revisión sistemática

impact of teacher training on competency-based assessment in competitive civil service examinations: A systematic review

 José Alberto Jiménez Guaba¹

 Ceferina Cabrera Félix²

Resumen

Introducción: La formación docente y su relación con la evaluación por competencias en contextos de oposición representan una brecha estructural poco explorada en Iberoamérica, especialmente en los procesos de selección pública de docentes. **Objetivo:** Analizar el impacto de la formación docente en la evaluación por competencias aplicada en procesos de oposición, con énfasis en el contexto de República Dominicana. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. La búsqueda se efectuó en Scopus, Scielo, Dialnet, DOAJ, Latindex y Google Scholar, utilizando descriptores relacionados con formación docente, evaluación por competencias y procesos de oposición. Se incluyeron estudios publicados entre 2011 y 2026 en español, inglés y portugués. Se excluyeron tesis sin validación por pares y estudios sin datos empíricos relevantes. La muestra final estuvo conformada por 25 estudios. **Resultados:** Los hallazgos identifican competencias formativas clave para el diseño de procesos de evaluación por competencias, así como una desalineación estructural en los modelos de oposición en República Dominicana. También se evidencian lineamientos emergentes orientados a la alineación entre formación y selección docente. **Conclusiones:** La brecha entre formación docente y evaluación por competencias en procesos de oposición constituye un problema estructural relevante. Se recomienda el desarrollo de diseños formativos longitudinales y sistemas de certificación progresiva que aseguren coherencia entre la formación inicial y los procesos de selección docente.

Palabras clave: Evaluación por competencias; Formación continua; Formación docente; Oposición docente; Selección de personal docente

Abstract

Introduction: Teacher training and its relationship with competency-based assessment in competitive recruitment contexts represent an unexplored structural gap in Ibero-America, particularly within public teacher selection processes. **Objective:** This study aims to analyze the impact of teacher training on the competency-based assessment applied in competitive recruitment exams, with a specific focus on the Dominican Republic. **Methodology:** A systematic review was conducted following the PRISMA protocol. The search was performed across Scopus, SciELO, Dialnet, DOAJ, Latindex, and Google Scholar databases, using descriptors related to teacher training, competency-based assessment, and competitive recruitment processes. Studies published between 2011 and 2026 in Spanish, English, and Portuguese were included. Non-peer-reviewed theses and studies lacking relevant empirical data were excluded. The final sample consisted of 25 studies. **Results:** Findings identify key formative

¹⁻² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, Dominicana
Artículo recibido 13 de marzo 2026 | Aceptado 15 de mayo 2026 | Publicado 1 de julio 2026

Autor de correspondencia: jose.jimenez@isfodosu.edu.do

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Como citar: Jiménez Guaba, J. A., & Cabrera Félix, C. (2026). Impacto de la formación docente en la evaluación por competencias en oposición: Una revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídica*, 6(16), 1-16.

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i16.463>

competencies for the design of competency-based assessment processes, as well as a structural misalignment within the competitive recruitment models in the Dominican Republic. Emerging guidelines aimed at aligning teacher training with selection processes were also identified. **Conclusions:** The gap between teacher training and competency-based assessment in recruitment exams constitutes a significant structural problem. The study recommends the development of longitudinal training designs and progressive certification systems to ensure consistency between initial training and teacher selection processes.

Keywords: Competency-based assessment; Continuous training; Teacher training; Teacher recruitment exams; Teacher selection.

Introducción

La formación docente constituye un eje estructural para la calidad de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente cuando se vincula con la evaluación por competencias. Diversos estudios demuestran que el desarrollo profesional del profesorado incide directamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes (Harris y Sass, 2011; Ventista y Brown, 2023). No obstante, la transición hacia modelos curriculares basados en competencias exige transformaciones profundas en las prácticas evaluativas de los docentes, lo que se acentúa en contextos de oposición, donde los mecanismos de selección de personal suelen priorizar saberes declarativos sobre desempeños integrados. La literatura especializada indica una brecha entre la formación inicial o continua y las demandas reales de la evaluación en concursos docentes (Rabal y González, 2025). Por ello, resulta importante analizar cómo la preparación del profesorado modela la aplicación de enfoques por competencias en procesos de selección.

En América Latina, la formación por competencias cobra relevancia en las políticas educativas, aunque su materialización enfrenta tensiones estructurales. Díaz et al. (2026) identifican enfoques divergentes en la cultura profesional docente de la región, desde perspectivas técnicas hasta crítico-reflexivas. Estas tensiones se profundizan al trasladar el enfoque por competencia a los sistemas de oposición, tradicionalmente anclados en pruebas estandarizadas y exámenes teóricos. Bwetenga y Pontes (2020) analizan el caso brasileño y evidencian que la formación docente no siempre incorpora dispositivos de evaluación auténtica, lo cual limita la coherencia entre el perfil de egreso y los mecanismos de ingreso a la carrera pública. En consecuencia, se reproduce la contradicción que se forma para evaluar por competencias, pero se selecciona mediante instrumentos descontextualizados.

El contexto dominicano muestra avances y vacíos en esta materia. García (2022) evalúa la aplicación del currículo por competencias en el nivel primario de República Dominicana y detecta que los docentes poseen escasa preparación para diseñar situaciones evaluativas complejas. Por su parte, Mariñez (2024) añade que en la educación superior dominicana la evaluación por competencias se declara en los discursos institucionales, pero no se refleja en las prácticas cotidianas de aula ni en los concursos de oposición docente. Por lo que esta desarticulación afecta la equidad del acceso a la función pública, pues los aspirantes con formación tradicional obtienen ventajas sobre aquellos formados bajo modelos por competencias. Torres y Ayuso (2025) complementan

que la evaluación de competencias científicas en estudiantes de secundaria dominicanos depende críticamente de la habilitación previa de sus profesores en metodologías activas.

En Cuba, el sistema de formación docente ha priorizado históricamente la solidez académica, pero la incorporación del enfoque por competencias enfrenta desafíos particulares en los procesos de oposición. [González et al. \(2022\)](#) demuestran, en un estudio regional, que el éxito en prácticas profesionales se relaciona directamente con modelos formativos que integran evaluación auténtica desde etapas tempranas. No obstante, [Quezada et al. \(2023\)](#) señalan que en las instituciones públicas iberoamericanas, incluida, los sistemas de selección de personal docente suelen mantener estructuras rígidas, con escasa alineación a los perfiles competenciales. De esta manera se generan desincentivos para que los profesores inviertan en su desarrollo profesional continuo orientado a la evaluación formativa. Por lo que [Indrayani et al. \(2025\)](#) confirman, mediante modelos Rasch, que la experiencia y la certificación docente inciden positivamente en el desempeño, pero solo cuando los procesos de oposición valoran dichas competencias de manera explícita.

Por todo lo anterior, la presente investigación se justifica por la necesidad de reducir la brecha entre la formación docente y los sistemas de evaluación por competencias en oposición, particularmente en República Dominicana. El objetivo general es analizar el impacto de la formación docente en la evaluación por competencias aplicada en procesos de oposición. Como objetivos específicos los autores de este estudio plantean identificar las características de la formación docente que favorecen el diseño de instrumentos de evaluación competencial en concursos de ingreso; comparar los modelos de oposición docente vigentes en República Dominicana a la luz del enfoque por competencias; y proponer lineamientos para la alineación entre la formación continua del profesorado y los procesos selectivos. Consecuentemente, la pregunta que sirve de guía para la investigación es: ¿De qué manera la formación docente recibida influye en la capacidad del profesorado para diseñar y aplicar evaluaciones por competencias en contextos de oposición en República Dominicana?

Método

Para responder a la pregunta de investigación, se diseñó una revisión sistemática de la literatura a través de los protocolos establecidos por PRISMA. La fase de identificación comenzó con la búsqueda estructurada en bases de datos académicas entre las cuales estuvieron Scopus, Scielo, Dialnet, DOAJ, Latindex y Google Scholar como fuente complementaria. Se emplearon combinaciones de descriptores controlados mediante operadores booleanos: (“teacher training” OR “formación docente”) AND (“competency-based assessment” OR “evaluación por competencias”) AND (“opposition processes” OR “oposición docente” OR “public teacher selection”). La estrategia se complementó con fuentes adicionales que incluyeron actas de congresos internacionales, boletines institucionales de ministerios de educación iberoamericanos y repositorios universitarios. Esta cobertura múltiple permitió recopilar tanto literatura de alto impacto indexada en Scopus como producción regional presente en Scielo y Dialnet.

Una vez concluida la fase de identificación, se recuperaron 764 documentos, de los cuales

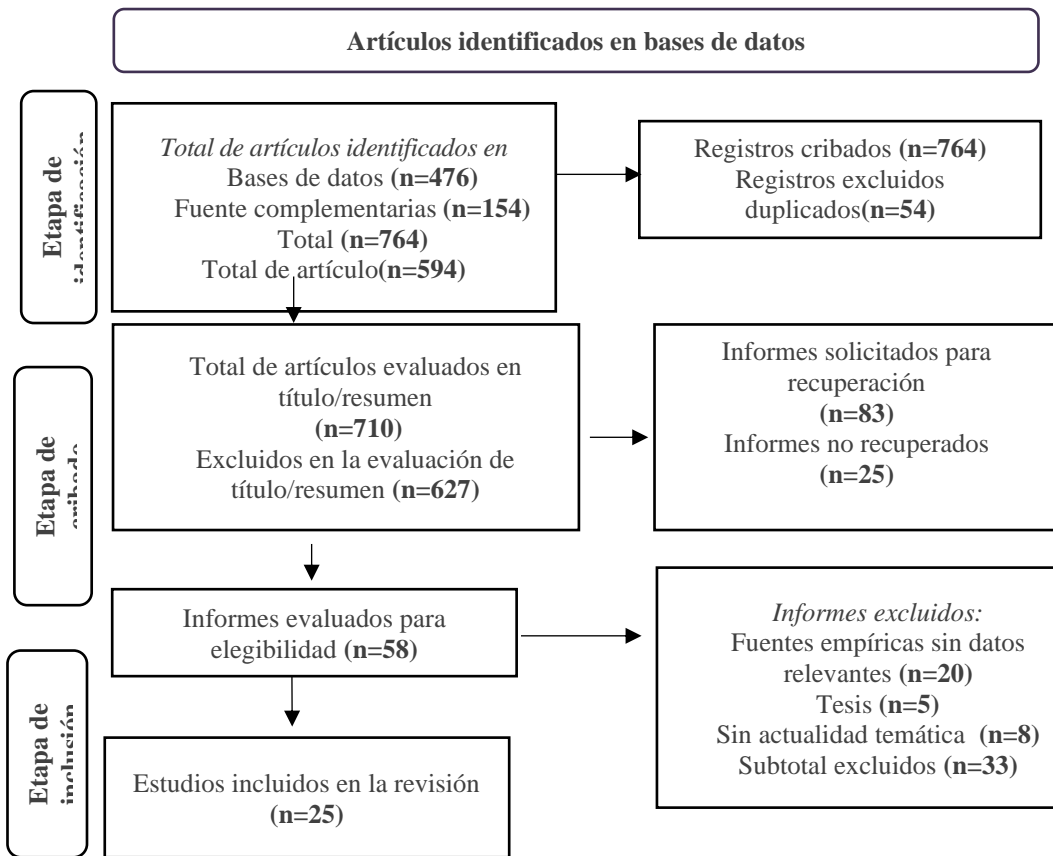
476 provinieron de las bases de datos seleccionadas y 154 de fuentes complementarias. El primer paso metodológico consistió en la depuración de registros duplicados con el software de gestión bibliográfica Mendeley, identificándose y eliminando 54 referencias que aparecían simultáneamente en dos o más fuentes. Posteriormente, se procedió al cribado de 710 títulos y resúmenes, mediante la aplicación de criterios de inclusión explícitos entre ellos publicaciones entre 2011 y 2026; idiomas español, inglés o portugués; y abordaje directo de la relación entre formación docente y evaluación competencial en procesos de selección. En esta fase se excluyeron 627 trabajos por no cumplir con dichos criterios, bien por centrarse exclusivamente en rendimiento académico sin vincularlo a oposiciones, y por carecer de referencias a procesos de selección de personal docente.

Tras el cribado de resúmenes, se solicitaron 83 informes a texto completo para una evaluación más rigurosa. No fue posible recuperar 25 de estos documentos debido a restricciones de acceso editorial, falta de respuesta de los autores y enlaces rotos en repositorios institucionales. Los 58 informes restantes fueron sometidos a una evaluación de elegibilidad en profundidad, realizada de manera independiente por dos revisores. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión conjunta hasta alcanzar consenso. Se priorizaron aquellos estudios que describían explícitamente mecanismos de selección docente, ya fuesen concursos de oposición, pruebas de mérito o procesos de habilitación profesional. Los criterios de exclusión en esta fase incluyeron la ausencia de datos empíricos relevantes sobre evaluación por competencias en oposiciones, obsolescencia temática (publicaciones anteriores a 2010 sin actualizaciones posteriores) y falta de validación externa por pares (tesis de pregrado y posgrado).

El proceso de elegibilidad culminó con la exclusión de 33 informes, distribuidos en 20 estudios que carecían de datos empíricos relevantes, es decir, aunque mencionaban la formación docente, no proporcionaban indicadores cuantitativos o cualitativos sobre su impacto en la evaluación por competencias dentro de procesos de oposición; ocho (8) trabajos fueron descartados por obsolescencia temática, al haber sido publicados antes de 2010 sin revisiones posteriores que actualizaran sus hallazgos al contexto actual de las políticas educativas basadas en competencias; y 5 tesis de pregrado y posgrado se excluyeron por no contar con validación externa mediante pares. Como resultado final, se incluyeron 25 estudios que constituyen la base documental de esta revisión sistemática. La Figura 1 presenta el diagrama de flujo PRISMA con todas las fases del proceso de selección.

Para cada uno de los 25 estudios finalmente seleccionados, se diseñó una matriz de extracción que recopiló las variables autor(es), año de publicación, objetivo principal y la metodología empleada. La Tabla 1 caracteriza cada estudio incluido según estas variables. Posteriormente, se realizó una síntesis narrativa que agrupó los estudios por categorías temáticas derivadas de los objetivos específicos. Los hallazgos se organizaron en epígrafes diferenciados y se sometieron a un análisis de consistencia interna para garantizar la fiabilidad de las conclusiones. No se realizó un meta-análisis debido a la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos.

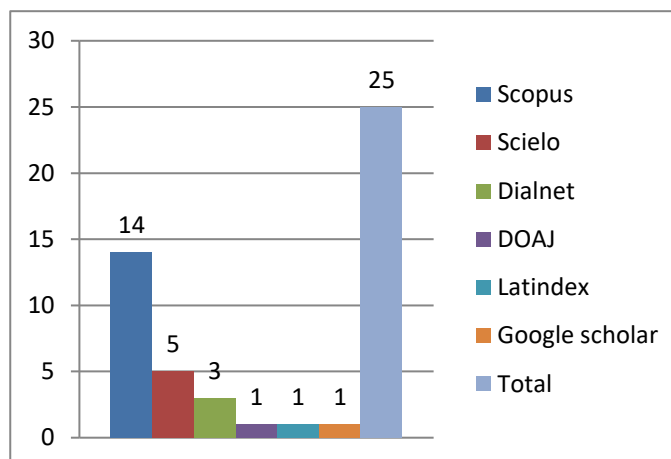
Figura 1. Diagrama de flujo



Resultados

La distribución de los estudios seleccionados según su base de datos de procedencia, de acuerdo con la Figura 2, revela una concentración en Scopus, lo que representa gran parte de la muestra. Le sigue Scielo, Dialnet, DOAJ, Latindex y finalmente Google Scholar como fuente complementaria. El predominio de Scopus obedece a dos razones principales: primero, dicha base indexa revistas de alto impacto con rigurosos procesos de revisión por pares; segundo, la estrategia de búsqueda priorizó descriptores en inglés (“teacher training”, “competency-based assessment”), lo cual favorece la recuperación de documentos anglosajones presentes en Scopus. No obstante, la presencia de Scielo y Dialnet garantiza la inclusión de producción científica iberoamericana en español y portugués, esencial para abordar el contexto regional de la investigación. La poca representación de DOAJ y Latindex indica que estas fuentes funcionan como complemento más que como ejes principales de la recuperación documental.

Figura 2. Bases de datos consultadas



La revisión sistemática permite sintetizar los resultados de estudios empíricos y teóricos sobre la relación entre formación docente y evaluación por competencias en procesos de oposición. En la Tabla 1 se caracteriza cada trabajo seleccionado según su objetivo principal y aproximación metodológica. Dicha tabla ofrece una visión panorámica de la literatura recuperada, la cual incluye desde revisiones y meta-análisis, hasta estudios correlacionales, cuasiexperimentales y de desarrollo de escala. A partir de esta base documental, los resultados se organizan en tres epígrafes que responden a los objetivos específicos de la investigación, o sea, las características formativas que favorecen el diseño competencial; la comparación de modelos de oposición en República Dominicana; y los lineamientos para alinear formación continua y procesos selectivos.

Tabla 1. Caracterización de los estudios seleccionados

Nº	Referencia	Objetivo principal	Metodología
1	Aparicio y Navarro (2023)	Analizar el efecto de los procedimientos de evaluación en el desarrollo de competencias en la formación inicial docente.	Revisión
2	Bwetenga et al. (2020)	Evaluar la formación docente en el contexto educativo brasileño.	Estudio cualitativo
3	Díaz et al. (2026)	Revisar enfoques, tensiones y horizontes de la formación docente como cultura profesional.	Revisión
4	Escalante (2024)	Describir herramientas tecnológicas para formación por competencias en educación a distancia	Estudio descriptivo
5	Freitas y Odelius (2022)	Validar una escala de competencias gerenciales para el sector público.	Desarrollo y validación de escala
6	García (2022)	Evaluar la aplicación del currículo por competencias en primaria.	Estudio mixto
7	Gast et al. (2017)	Sintetizar intervenciones de desarrollo profesional basadas en equipos en educación superior	Revisión
8	González et al. (2022)	Analizar vínculo entre rendimiento académico y éxito en prácticas profesionales	Estudio correlacional
9	Harris y Sass (2011)	Examinar relación entre formación docente, calidad del profesorado y logro estudiantil	Estudio cuantitativo
10	Indrayani et al. (2025)	Evaluar desempeño de docentes vocacionales usando modelo Rasch	Estudio cuantitativo

Nº	Referencia	Objetivo principal	Metodología
11	Mariñez (2024)	Describir la evaluación por competencias en educación superior dominicana	Estudio descriptivo
12	Meng (2022)	Evaluar competencias docentes en inglés mediante algoritmo K-means	Estudio cuantitativo
13	Mijares (2022)	Diagnosticar competencias TIC docentes para plan formativo	Estudio diagnóstico
14	Quezada et al. (2023)	Analizar procesos de selección de personal en instituciones públicas iberoamericanas	Revisión
15	Quiñones (2023)	Evaluar modalidad virtual como estrategia didáctica en Derecho	Estudio de caso
16	Rabal y González (2025)	Revisar equidad, variables influyentes y competencias evaluadas en oposiciones docentes en España	Revisión
17	Roca et al. (2021)	Evaluar impacto formativo del programa “A hombros de gigantes”	Estudio cuasi-experimental
18	Santelices et al. (2015)	Evaluar programa de formación docente en facultad de medicina	Estudio evaluativo
19	Schelling y Rubenstein (2023)	Evaluar impacto de formación en evaluación en autoeficacia y toma de decisiones	Estudio cuantitativo
20	Sirpa (2023)	Analizar competencias profesionales en carrera de Mecánica Automotriz	Estudio descriptivo-mixto
21	Teräs (2016)	Examinar desarrollo profesional colaborativo online para docentes universitarios	Estudio cualitativo
22	Torres y Ayuso (2025)	Evaluar competencias científicas en estudiantes de secundaria	Estudio cuantitativo
23	Ventista y Brown (2023)	Sintetizar impacto del aprendizaje profesional docente en resultados de estudiantes	Revisión
24	Zhang y Zhang (2024)	Explorar uso de IA en formación docente: apoyo, inclusión y alfabetización digital	Estudio teórico
25	Zhang et al. (2024)	Meta-analizar efecto de programas formativos en competencia global docente	Meta-análisis

Características de la formación docente que favorecen el diseño de instrumentos de evaluación competencial

La formación docente orientada al diseño de instrumentos evaluativos competenciales muestra tres rasgos distintivos en la literatura. [Aparicio y Navarro \(2023\)](#) identifican que los programas efectivos incorporan simulaciones de jurados de oposición como eje práctico. De igual forma, [Freitas y Odelius \(2022\)](#) señalan que las competencias gerenciales para el sector público requieren alineación explícita con los perfiles de ingreso docente. Por otra parte, [Harris y Sass \(2011\)](#) demuestran que la calidad de la formación inicial predice la capacidad futura para elaborar rúbricas analíticas complejas. Adicionalmente, [Roca et al. \(2021\)](#) comprueban que el desarrollo profesional activo, basado en comunidades de aprendizaje, mejora la construcción de ítems situacionales. En consecuencia, la evidencia sugiere que la práctica deliberada en contextos simulados de oposición resulta condición necesaria para el diseño competencial.

Un segundo hallazgo relevante se refiere al uso de herramientas tecnológicas en la formación. [Escalante \(2024\)](#) evidencia que los programas a distancia que integran plataformas de evaluación automatizada fortalecen la habilidad docente para crear bancos

de evidencias. Meng (2022) añade, mediante algoritmos de clustering, que la competencia evaluativa se agrupa con el manejo de entornos virtuales de aprendizaje. Del mismo modo, Mijares (2022) sostiene que las competencias en el uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) del profesorado constituyen la base para diseñar rúbricas digitales en concursos. Asimismo, Quiñones (2023) evidencia que la modalidad virtual, cuando incorpora retroalimentación por pares, potencia la calidad de los instrumentos elaborados. Por lo tanto, la formación tecnológica sistemática incide directamente en la precisión de los dispositivos evaluativos para oposición.

La tercera característica se vincula con la evaluación auténtica como contenido transversal. García (2022) detecta que los docentes con preparación en situaciones problemáticas complejas producen instrumentos con mayor validez ecológica. En la misma línea, Mariñez (2024) demuestra que la formación continua en estudios de caso multiplica la capacidad para diseñar pruebas situacionales. Torres y Ayuso (2025) confirman que la habilitación previa en metodologías activas mejora la construcción de indicadores de logro competencial. De manera complementaria, Ventista y Brown (2023) recalcan en su estudio que el aprendizaje profesional docente impacta los resultados estudiantiles solo cuando la formación incluye diseño evaluativo auténtico. Así pues, la incorporación de situaciones reales en el aula, en la capacitación resulta determinante para los concursos de oposición.

La cuarta característica alude a la formación colaborativa entre pares. Gast et al. (2017) señalan que las intervenciones basadas en equipos docentes generan mayor coherencia entre los instrumentos diseñados y los perfiles competenciales. Teräs (2016) agrega que el desarrollo profesional en línea y colaborativo favorece la estandarización de criterios evaluativos en oposiciones. Por su parte, Santelices et al. (2015) evalúan un programa en una facultad de medicina y corroboran que la formación conjunta reduce la variabilidad entre evaluadores. De igual modo, Bwetenga y Pontes (2020) observan que la capacitación colectiva, con análisis de producciones de aspirantes, mejora la objetividad de las rúbricas. Por ende, el trabajo colaborativo sistemático se perfila como un factor crítico para el diseño competencial.

Por último, la quinta característica se relaciona con la retroalimentación formativa recibida durante la capacitación. Schelling y Rubenstein (2023) prueban que los programas que incluyen entrenamiento en devolución de resultados aumentan la autoeficacia docente para evaluar competencias. Indrayani et al. (2025), mediante el modelo Rasch, confirman que la certificación específica en evaluación modera positivamente la calidad de los instrumentos. González et al. (2022) demuestran que el éxito en prácticas profesionales se asocia directamente con la exposición a retroalimentación detallada sobre diseños evaluativos. Del mismo modo, Sirpa (2023) evidencia que las competencias profesionales demandadas por el mercado laboral se alinean mejor cuando la formación incorpora juicios críticos sobre instrumentos previos. Por todo ello, la retroalimentación sistemática constituye un componente indispensable.

Comparación de los modelos de oposición docente vigentes en República Dominicana a la luz del enfoque por competencias

El primer hallazgo comparativo destaca que el modelo dominicano de oposición prioriza pruebas teóricas sobre desempeños integrados. García (2022) evidencia que los concursos

en nivel primario evalúan conocimientos declarativos, mientras la formación por competencias del profesorado se orienta a situaciones prácticas. Rabal y González (2025) confirman esta desalineación en el contexto español, pero advierten que el caso dominicano presenta mayores brechas por ausencia de tribunales capacitados. Mariñez (2024) añade que en educación superior dominicana los discursos institucionales sobre competencias no se convierten en cambios en los temarios de oposición. Torres y Ayuso (2025) complementan que la evaluación de competencias científicas en estudiantes de secundaria depende de profesores seleccionados sin pruebas situacionales, por lo que el modelo vigente reproduce la contradicción dada entre la evaluación por competencias con instrumentos descontextualizados.

Un segundo hallazgo se refiere a la ausencia de dispositivos de evaluación auténtica en los procesos selectivos. Quezada et al. (2023) señalan que las instituciones públicas iberoamericanas, incluidas las dominicanas, mantienen estructuras rígidas de selección. Bwetenga y Pontes (2020) detectan una situación similar en Brasil, donde la formación docente no incorpora evaluación auténtica, lo cual limita la coherencia con el ingreso a la carrera pública. Por su parte, Indrayani et al. (2025) demuestran que la experiencia y certificación docente solo predicen el desempeño cuando los concursos valoran competencias explícitas. González et al. (2022) agregan que el éxito en prácticas profesionales se asocia a modelos formativos con evaluación auténtica, no a sistemas de oposición tradicionales. Por consiguiente, República Dominicana carece de puentes entre formación continua y selección competencial.

El tercer hallazgo comparativo evidencia diferencias notables entre los niveles educativos en los modelos de oposición. García (2022) manifiesta que en primaria los concursos incluyen pruebas pedagógicas descontextualizadas, mientras Mariñez (2024) observa que en educación superior las oposiciones priorizan títulos y antigüedad. Torres y Ayuso (2025) demuestran que los profesores de secundaria, formados en metodologías activas, no logran transferir dichas competencias a los procesos selectivos por falta de ítems situacionales. Aparicio y Navarro (2023) confirman que la ausencia de procedimientos evaluativos comunes por nivel educativo fragmenta la carrera docente. De igual forma, Harris y Sass (2011) advierten que esta fragmentación afecta la calidad del aprendizaje estudiantil. Por lo tanto, la heterogeneidad inter-nivel constituye una barrera estructural.

Un cuarto hallazgo se relaciona con la percepción docente sobre la injusticia de los modelos actuales. Quiñones (2023) fundamenta que los profesores formados en modalidad virtual consideran que las pruebas presenciales teóricas no reflejan sus competencias reales. Escalante (2024) añade que los egresados de programas a distancia en evaluación por competencias obtienen puntajes bajos en oposiciones tradicionales. Mijares (2022) demuestra que los docentes con altas competencias TIC fracasan en concursos que no incluyen rúbricas digitales. Sirpa (2023) confirma que las demandas del mercado laboral automotriz, análogamente al sector educativo, evidencian brechas similares. Por último, Schelling y Rubenstein (2023) sostienen que la baja autoeficacia resultante desincentiva la participación en oposiciones. Conformemente, el modelo genera desconfianza y exclusión.

El quinto hallazgo comparativo muestra que no existen mecanismos de alineación explícita entre formación continua y procesos selectivos. Freitas y Odellius (2022) señalan

que las competencias gerenciales para el sector público no se operacionalizan en los temarios de concurso dominicanos. Meng (2022) demuestra que el clustering de competencias evaluativas no encuentra correlación con los ítems usados en oposiciones. De acuerdo con Ventista y Brown (2023), el aprendizaje profesional docente impacta en los resultados estudiantiles, pero no las tasas de aprobación en concursos. Roca et al. (2021) agregan que los programas activos de desarrollo profesional mejoran competencias, aunque los sistemas de selección los ignoran. Por todo ello, la desarticulación entre formación y oposición se consolida como un rasgo sistémico.

Lineamientos para la alineación entre la formación continua del profesorado y los procesos selectivos

Los autores de esta investigación consideran que el primer lineamiento derivado de los resultados consiste en rediseñar los instrumentos de oposición a partir de situaciones auténticas. Según Aparicio y Navarro (2023), los concursos deben incluir simulaciones de aula y análisis de procesos reales. En el caso de García (2022), propone que las pruebas de oposición en República Dominicana incorporen evidencias del desempeño docente recogidas durante la formación continua. De acuerdo con Mariñez (2024) los temarios deben construirse colaborativamente entre universidades y ministerios. Además, la evaluación de competencias científicas en estudiantes debe replicarse como modelo para evaluar docentes (Torres y Ayuso, 2025). El estudio de Zhang y Zhang (2024) entiende el uso de inteligencia artificial para generar escenarios de oposición adaptativos. De esta manera, los instrumentos reflejarían las competencias reales adquiridas.

Un segundo lineamiento apunta a la formación de tribunales evaluadores en enfoque por competencias. El análisis de Bwetenga y Pontes (2020) señala que los jurados de oposición requieren capacitación específica en rúbricas analíticas. Se reconoce a Quezada et al. (2023) quienes recomiendan que la selección de personal público deba incluir evaluación de evaluadores. Muy importante resulta el modelo Rasch de Indrayani et al. (2025), que demuestra que puede certificar la competencia de los tribunales. González et al. (2022) proponen que los docentes con éxito en prácticas profesionales integren los jurados de oposición; y Schelling y Rubenstein (2023) agregan que el entrenamiento en retroalimentación mejora la objetividad de los tribunales. Consecuentemente, la estandarización de los evaluadores resulta condición necesaria para la alineación.

El tercer lineamiento se refiere a la articulación curricular entre programas de formación continua y temarios de oposición. Tal como lo documentan Rabal y González (2025), las competencias evaluadas en concursos se enseñan explícitamente en la formación docente. Desde la perspectiva de Freitas y Odelius (2022), los perfiles competenciales del sector público deben guiar el diseño de los cursos de capacitación. Una recomendación adicional proviene de Escalante (2024), para quien las plataformas de educación a distancia tendrían que integrar simuladores de oposición. En la línea de lo que indica Meng (2022), los algoritmos de clustering permiten identificar brechas entre formación y selección. Finalmente, de acuerdo con el meta-análisis de Zhang et al. (2024), la alineación curricular mejora la competencia global docente. Así, la coherencia curricular se perfila como eje transformador.

Un cuarto lineamiento plantea la creación de sistemas de certificación progresiva. Una primera directriz proviene de Mijares (2022), para quien las competencias TIC

certificadas durante la formación continua deberían sumar puntuación en concursos. A lo anterior se añade el hallazgo de [Harris y Sass \(2011\)](#), según el cual la calidad de la formación inicial puede ponderarse en los procesos selectivos. En la misma dirección, [Sirpa \(2023\)](#) sostiene que las certificaciones laborales del sector productivo sirven de modelo transferible al ámbito educativo. Por su parte, [Roca et al. \(2021\)](#) recomiendan que los programas de desarrollo profesional activo otorguen acreditaciones oficiales para oposiciones. Finalmente, [Ventista y Brown \(2023\)](#) advierten que el aprendizaje profesional debe reconocerse explícitamente en los baremos de selección. Así pues, la certificación progresiva reduciría la brecha entre formación y selección.

El quinto lineamiento recomienda la implementación de experiencias pilotos controladas antes de generalizar cambios. De acuerdo con lo expuesto por [Gast et al. \(2017\)](#), las intervenciones basadas en equipos docentes conviene ensayarlas primero en regiones específicas. Una posición complementaria es la de [Teräs \(2016\)](#), quien aboga por experiencias piloto colaborativas en línea para ajustar los instrumentos. Por otro lado, [Santelices et al. \(2015\)](#) verifican que la evaluación previa de programas de formación debe preceder a su incorporación en oposiciones. En relación con [Quiñones \(2023\)](#), la modalidad virtual amerita ser probada en concursos experimentales antes de su adopción general. Por último, [Zhang y Zhang \(2024\)](#) insisten en que los sistemas de inteligencia artificial se validen con muestras reducidas. También, la gradualidad y la evaluación continua garantizarían la viabilidad de la alineación entre formación docente y evaluación por competencias en oposición.

Discusión

La interpretación de los resultados permite construir una lectura crítica del campo investigado. Un primer consenso transversal en la literatura señala que la formación docente incide significativamente en la calidad de los procesos evaluativos, aunque dicha incidencia se debilita cuando los sistemas de oposición mantienen estructuras tradicionales. De acuerdo con el estudio de [Díaz et al. \(2026\)](#), la cultura profesional docente en América Latina oscila entre enfoques técnicos y crítico-reflexivos, sin que ninguno de ellos logre articularse plenamente con los mecanismos de selección. Esta tensión también aparece evidenciada por [Zhang et al. \(2024\)](#), cuyo meta-análisis confirma que los programas de formación mejoran la competencia global docente, pero dicho efecto se diluye cuando las evaluaciones externas no reflejan dichas competencias. Por lo tanto, emerge un acuerdo sólido sobre la necesidad de alinear formación y selección.

No obstante, las controversias se concentran en torno a la validez de los instrumentos estandarizados para medir competencias docentes. Tal como lo evidencia [Gitomer et al. \(2019\)](#) en su estudio sobre el edTPA, en el cual las pruebas de alta *stakes* para la certificación docente presentan problemas serios de fiabilidad y precisión. Los autores demuestran que los coeficientes de acuerdo entre evaluadores resultan artificialmente inflados al utilizar estadísticos kappa que consideran adyacencias en lugar de coincidencias exactas. La controversia que aquí existe también alcanza al contexto iberoamericano, donde [Rabal y González \(2025\)](#) identifican que las oposiciones docentes en España privilegian saberes declarativos. En la misma línea, [Darling y Hylar \(2020\)](#), en su revisión, sostienen que el desarrollo profesional efectivo requiere abandonar modelos

unidireccionales.

Los vacíos teóricos detectados resultan especialmente reveladores. En primer lugar, escasean modelos explicativos que integren la formación continua con los sistemas de selección en contextos de alta precariedad laboral docente. La investigación de [Kraft y Papay \(2014\)](#) advierte que la literatura existente asume condiciones de estabilidad laboral que no corresponden a las realidades latinoamericanas. En segundo lugar, no existen teorías consolidadas sobre cómo la evaluación por competencias debería operar en concursos masivos, más allá de recomendaciones genéricas. [Hobson et al. \(2010\)](#), en un informe para la OCDE, señalan que los países miembros aplican mecanismos heterogéneos sin fundamentos teóricos compartidos. En tercer lugar, se observa una ausencia de marcos conceptuales que vinculen la certificación progresiva con los sistemas de oposición.

Las implicaciones educativas derivadas de esta discusión resultan medulares para los sistemas formativos. Una primera implicación sugiere que los programas de formación docente deberían incorporar módulos específicos sobre diseño de instrumentos de selección por competencias, pues de lo contrario los egresados enfrentan desventaja en los concursos. [Zelkowski et al. \(2024\)](#), demuestran que la secuenciación curricular intencional explica casi el 50% de la varianza en el desempeño en evaluaciones estandarizadas de ingreso. Una segunda implicación indica que los ministerios de educación necesitan revisar los baremos de oposición para incluir evidencias de desempeño auténtico recogidas durante la formación continua. [Roca et al. \(2021\)](#) confirman que los programas de desarrollo profesional continuo generan mejores resultados cuando se articulan con sistemas de evaluación auténtica basados en la interacción y la co-evaluación.

Finalmente, una tercera implicación apunta a la necesidad de generar espacios de diálogo entre universidades, escuelas y agencias gubernamentales para co-construir los perfiles competenciales que serán evaluados en los concursos. Los sistemas de oposición docente más equitativos y efectivos son aquellos donde los agentes evaluadores y diseñadores de pruebas participan activamente en la definición de las competencias a evaluar ([Rabal y González, 2025](#)). Como resultado, la discusión aquí planteada abre líneas de trabajo futuras orientadas a reducir la brecha entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa para ingresar a la carrera docente.

Conclusiones

El estado actual del conocimiento confirma que la formación docente influye de manera decisiva en la calidad de los procesos evaluativos, aunque dicha influencia se debilita cuando los sistemas de oposición mantienen estructuras ancladas en saberes declarativos. El desarrollo profesional del profesorado incide directamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes, pero esta relación se vuelve tenue cuando los mecanismos de selección ignoran las competencias adquiridas durante la formación continua. En el contexto dominicano, la evaluación por competencias se declara en los discursos institucionales, aunque no se refleja en las prácticas cotidianas ni en los concursos de oposición. Las tensiones entre enfoques técnicos y crítico-reflexivos caracterizan la cultura profesional

docente en América Latina, sin que ninguno de ellos logre articularse plenamente con los sistemas de selección de personal. Por lo tanto, se sabe que la brecha entre formación y selección constituye un problema estructural ampliamente documentado.

No obstante, lo que falta por investigar resulta tan relevante como lo ya establecido. En primer lugar, escasean estudios empíricos que midan el impacto específico de la formación por competencias en el desempeño real de los docentes seleccionados mediante oposiciones tradicionales. La mayoría de las investigaciones disponibles se limitan a análisis documentales o percepciones subjetivas, sin emplear diseños cuasiexperimentales que permitan establecer relaciones causales. En segundo lugar, no existen modelos validados de alineación curricular entre los programas de formación continua y los temarios de oposición en contextos iberoamericanos. Las revisiones disponibles provienen mayoritariamente de países anglosajones, con realidades institucionales y laborales muy distintas a las latinoamericanas. En tercer lugar, se desconoce cómo influyen las condiciones de precariedad laboral docente en la motivación para participar en procesos de formación continua orientados a la evaluación competencial.

Hacia donde debe avanzar la investigación educativa se perfila con claridad a partir de los vacíos identificados. Una primera línea prioritaria consiste en desarrollar diseños longitudinales que sigan cohortes de docentes desde su formación inicial hasta su participación en procesos de oposición y midan en cada etapa las competencias evaluativas adquiridas y su transferencia a contextos reales de selección. Una segunda línea demanda la construcción participativa de rúbricas y estándares comunes entre universidades, escuelas y ministerios, de modo que los perfiles competenciales enseñados coincidan con los exigidos en los concursos. Una tercera línea se enfoca en experimentar modelos de certificación progresiva en los cuales las evidencias de desempeño recogidas durante la formación continua sumen puntuación en los baremos de oposición, tal como ocurre en sistemas exitosos de otros sectores profesionales.

Finalmente, la investigación educativa debe orientarse hacia la equidad y la justicia social en el acceso a la carrera docente. Los sistemas de oposición actuales tienden a favorecer a quienes provienen de formaciones tradicionales basadas en memorización, en detrimento de aquellos egresados de programas innovadores centrados en competencias auténticas. Esta situación perpetúa desigualdades y desincentiva la mejora continua del profesorado. Por ello, se requiere investigar mecanismos de selección que combinen pruebas de conocimientos con portafolios de desempeño, entrevistas situacionales y evaluaciones de aula en contextos reales. Solo así se logrará que la formación docente y la evaluación por competencias en oposición transiten hacia una coherencia sistémica que redunde en la calidad educativa para todos los estudiantes.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta

investigación.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

- Aparicio Herguedas, J., y Navarro-Asencio, E. (2023). The effect of assessment procedures in the development of competences during initial teacher education: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 807–822. <https://doi.org/10.3926/jotse.2085>
- Bwetenga, T. R., Abreu, M. C. A. de, y Pontes Junior, J. A. de F. (2020). Assessment of teacher training in the Brazilian educational context. *Revista Diálogo Educacional*, 20(65). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS07>
- Darling-Hammond, L., y Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Díaz-Colín, E., Cázares-Torres, J., y Camargo-Ruiz, I. (2026). La formación docente como cultura profesional: Una revisión de enfoques, tensiones y horizontes en América Latina. *Ibero Ciencias – Revista Científica y Académica*, 5(1), 1657–1673. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a766>
- Escalante Beltrán, M. R. (2024). Herramientas tecnológicas para la formación por competencias en educación a distancia en el ámbito universitario. *Revista Simón Rodríguez*, 4(7), 36–49. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.4i7.27>
- Freitas, P. F. y Odélius, C. C. (2022). Escala de competencias gerenciales para el sector público. *Cadernos EBAPE.BR*, 20(2). <https://doi.org/10.1590/1679-395120210050>
- García Guzmán, E. (2022). Evaluación de la aplicación del currículo por competencias en el nivel primario de la República Dominicana. *Revista Polo del Conocimiento*, 7(11), 1–17. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4954/0>
- Gast, I., Schildkamp, K., y Van Der Veen, J. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(1), 736–767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Gitomer, D. H., Martínez, J. F., Battey, D., y Hyland, N. E. (2021). Assessing the assessment: Evidence of reliability and validity in the edTPA. *American Educational Research Journal*, 58(1), 3-31. <https://doi.org/10.3102/0002831219890608>
- González-Campos, J., Aspeé-Chacón, J., Herrera-Nuñez, Y., y Araya, F. (2022). Formación docente: vínculo entre el rendimiento académico y el éxito en las prácticas profesionales. *Praxis & Saber*, 13(35), e14096. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14096>

- Harris, D., y Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(1), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., y Malderez, A. (2010), International Approaches to Teacher Selection and Recruitment, *OECD Education Working Papers*, 47, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5kmbphhh6qmx-en>
- Indrayani, S., Hariri, H., Riswandi, R., y Handoko, H. (2025). Assessing vocational teachers' performance using the Rasch model: Exploring the impact of experience, employment status, and certification. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 10(1), 287–301. <https://doi.org/10.24042/tadris.v10i1.26611>
- Kraft, M. A., y Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500. <https://doi.org/doi:10.3102/0162373713519496>
- Mariñez Báez, J. J. (2024). La evaluación por competencias en la educación superior de la República Dominicana 2023. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 66–87. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num2.2024.pp66-87>
- Meng, X. (2022). Assessment of English teaching post competency relying on K-means clustering computing algorithm. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, Article 3385996. <https://doi.org/10.1155/2022/3385996>
- Mijares, B. (2022). Teachers' information and communication technology competencies: The basis for a competency-based training plan. *American Journal of Education and Technology (AJET)*, 1(3), 22–29. <https://eric.ed.gov/?id=ED628513>
- Quezada Vidal, C. M., Rodríguez Figueroa, J. J., Bobadilla Quinteros, J. L., Seminario Carbonel, J. L., y Gensollen Queens, A. (2023). Personnel selection in Ibero-American public institutions. *Revista de Climatología*, 23, 2849–2859. <https://rclimatol.eu/en/2023/11/21/personnel-selection-in-ibero-american-public-institutions>
- Quiñones Ortiz, S. R. (2023). Modalidad virtual como estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho. *Revista Simón Rodríguez*, 3(6), 48–60. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.3i6.24>
- Rabal Alonso, J. M., y González Romero, M. (2025). Equidad, variables influyentes y competencias evaluadas en las oposiciones docentes en España: Una revisión bibliográfica. *RIIDICI. Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 3(1), 181–187. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/64>
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A., Marhuenda-Fluixá, F., y Flecha, R. (2021). Assessing the educational impact of active teacher professional development: The case of “A hombros de gigantes”. *Sustainability*, 13(8), 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>

- Santelices, L., Williams, C., Soto, M., y Dougnac, A. (2015). Evaluation of a teaching training program implemented in a faculty of medicine. *Revista Médica de Chile*, 143(9), 1152–1161. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000900008>
- Schelling, N., y Rubenstein, L. (2023). Pre- and in-service assessment training: Impacts on elementary teachers' self-efficacy, attitudes and data-based decision making. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(1), 177–202. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2202836>
- Sirpa Espinoza, R. D. (2023). Competencias profesionales en la carrera Mecánica Automotriz, respuesta a las demandas del mercado laboral. *Revista Simón Rodríguez*, 3(6), 34–47. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.3i6.21>
- Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for higher education teachers. *Professional Development in Education*, 42(1), 258–275. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.961094>
- Torres-Valdez, J. R., y Ayuso-Fernández, G. E. (2025). Evaluation of scientific competencies of secondary school students in the Dominican Republic. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 9. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.719>
- Ventista, O. M., y Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), Article 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Zelkowski, J., Campbell, T. G., y Moldavan, A. M. (2024). The relationships between internal program measures and a high-stakes teacher licensing measure in mathematics teacher preparation: Program design considerations. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 58-75. <https://doi.org/10.1177/00224871231180214>
- Zhang, J., y Zhang, Z. (2024). AI in teacher education: Unlocking new dimensions in teaching support, inclusive learning, and digital literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(4), 1871-1885. <https://doi.org/10.1111/jcal.12988>
- Zhang, Y., Zhou, S., Wu, X., y Cheung, A. (2024). The effect of teacher training programs on pre-service and in-service teachers' global competence: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 45(100627). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100627>