Evaluación de la educación universitaria en República Dominicana

Eva M. González-Barea¹, María J. Rodríguez-Entrena¹ y María E. Minyety-Baez²

(1) Facultad de Educación, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Campus Universitario de Espinardo, Universidad de Murcia, Murcia-España. (Correo-e: evamgon@um.es; entrena@um.es)

(2) Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Dpto. de Educación, Campus Universitario de Santo Domingo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo-República Dominicana. (Correo-e: me.minyetty@ce.pucmm.edu.do)

Recibido Jun. 24, 2020; Aceptado Ago. 24, 2020; Versión final Oct. 23, 2020, Publicado Feb. 2021

Resumen

Se analiza la evaluación que docentes universitarios realizan al alumnado y se examina la evaluación que las autoridades competentes realizan sobre la labor del profesorado en República Dominicana. El enfoque es mixto, con cuestionarios y entrevistas a 82 docentes en dos universidades de República Dominicana. Se evidencia que existe una preocupación sobre la evaluación acerca del aprendizaje del alumnado y las competencias docentes, pero siguen conviviendo problemáticas diversas, que incluyen: necesidad de mayor orientación y seguimiento del alumnado, falta de evaluación del docente en el aula y una excesiva burocracia en torno a las evaluaciones. Se concluye que el profesorado de educación superior en las universidades de República Dominicana desarrolla procesos de evaluación del aprendizaje de su alumnado que responden a los fundamentos de la evaluación formativa, pero los modelos de evaluación y acreditación del profesorado responden a patrones burocráticos y administrativos y no a patrones educativos y pedagógicos.

Palabras clave: evaluación; docentes universitarios; aprendizaje; educación superior

An assessment of Dominican Republic's university education

Abstract

The aim of the present research study is to evaluate student assessments by professors and to examine professor assessments performed by governmental authorities in Dominican Republic. A mixed approach, using questionnaires and interviews, is conducted at two universities in Dominican Republic. The sample size is 82 professors. The results show that there are unresolved issues when assessing student learning and teaching competences. The main issues include: a need to improve and provide greater student guidance and follow-up, lack of professor evaluations in the classroom, and excessive bureaucracy for evaluations. It is concluded that professors in Dominican Republic universities develop student learning evaluations processes that meet the fundamentals of formative assessments, but the models for professor assessments and certifications follow bureaucratic and administrative patterns instead of educational and pedagogic patterns.

Keywords: evaluation; university professor; learning; higher education

INTRODUCCIÓN

El análisis de la evaluación de los aprendizajes del alumnado llevada a cabo por el profesorado, así como la del propio colectivo docente desarrollada por las correspondientes autoridades académicas y Ministerio ha sido el objetivo de estudio de este artículo. La investigación se realiza en el marco de dos Instituciones Universitarias de República Dominicana: Universidad Adventista Dominicana (UNAD) y Universidad Tecnológica del Sur (UTESUR).

La situación actual de la Educación Superior en Iberoamérica es fruto de una gran expansión en los últimos años. Según reciente informe presentado por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI, 2019), el ritmo de crecimiento anual en las matrículas de educación superior rondó el 4% -concretamente, destaca la importancia de esta expansión en la República Dominicana, Colombia y México. Sin embargo, Brasil, Chile y El Salvador contabilizan la menor tasa de crecimiento-. La cantidad de graduados en esta etapa también ha aumentado en un 57.5% fruto de diversos factores que teniendo en cuenta la heterogeneidad de la región se podrían resumir en: la transición demográfica existente en cada uno de los países, las tasas de graduación en el nivel educativo medio y las políticas educativas de acceso y distinción institucional. Junto a estos datos, la evolución del personal académico está en relación con el aumento de las matrículas, aunque ello difiere según países.

En el caso de la Educación Superior en República Dominicana, las instituciones universitarias, a pesar del gran crecimiento y progreso que han ido experimentando a lo largo de tiempo, presentan ciertas problemáticas: En el año 1993 la matrícula universitaria era de 108 335 estudiantes; en el año 2002 había alcanzado la cifra de 286 134, lo que supuso un crecimiento de un 260 % en solo diez años. Asimismo, en 2017, la tasa bruta de matrícula era de 60.58 %, con 562 667 estudiantes universitarios, colocando a la República Dominicana por encima del promedio latinoamericano (50 %) y del mundo (38 %) (Cerdeño, 2019).

Las dificultades que se pueden señalar y que están presentes en las universidades dominicanas son (Cerdeño, 2019; Sánchez-Costa, 2017; OCTS-OEI, 2019): a) pésimas y precarias condiciones laborales del colectivo docente, que, en su mayoría, son contratados por asignatura (sólo el 11% está contratado a tiempo completo). Esta situación puede derivar en una falta de compromiso con la propia institución y en una baja calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; b) escasa formación a nivel docente e investigador del profesorado, lo que conlleva a una escasa profesionalización del colectivo docente. Alrededor del 60% del profesorado tiene maestría, el 18% responde al nivel de grado y sólo el 4% cuenta con un doctorado; c) limitada internalización de la educación superior tanto para docentes como para alumnos. Pese a ello, República Dominicana junto a Argentina presentan mayor proporción de alumnos internacionales sobre el total de la matrícula, en comparación con otros países de Iberoamérica. d) falta de financiación que posibilite mejorar la formación académica (de profesores y alumnos) y las instalaciones. República Dominicana aparece, junto con El Salvador, como uno de los países de Iberoamérica con niveles muy bajos en el gasto en educación superior. Sin embargo, en este país, al presentar alto nivel de privatización de la matrícula en esta etapa educativa, se destaca que -junto con Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y El Salvador- los presupuestos destinados a becas son, principalmente, para los estudiantes del sector privado; e) deficiente desarrollo de la investigación a pesar de ser ésta una de las misiones principales de las universidades; f) programas y planificaciones académicos obsoletos; g) escasa relación entre los programas educativos y la capacitación docente; y h) poca valoración de la profesión docente, entre otros.

Por otra parte, desde los años 90 los países latinoamericanos han ido introduciendo diferentes estrategias para la evaluación y acreditación de las carreras, de la docencia y de las instituciones, como garantía de la calidad de la educación superior (López-Leyva, 2020). En concreto, la evaluación del profesorado tiene su origen en el sistema de evaluación institucional y debe superar la tendencia actual, en estos países, que responde a la primacía de elementos formales frente a criterios más pedagógicos y profesionales en la evaluación docente.

En el caso de la República Dominicana, la evaluación docente y la calidad de la educación superior forma parte de las políticas educativas que a través de los *Planes Decenales de Educación* se llevan a cabo en el país. Cabe destacar que el *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)* incluye en su apartado 4.3.2. la creación de un sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior bajo la responsabilidad del MESCyT que cumpla con estándares aceptados por la comunidad académica nacional e internacional. En esta línea, desde 2014 existen Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente donde quedan definidas las competencias docentes imprescindibles que deben lograr en relación a planificación, recursos, estrategias metodológicas activas donde el alumnado sea el verdadero protagonista, atención a la diversidad, etc. Por tanto, en República Dominicana se siguen implementando diferentes políticas para la mejora de la calidad

docente (Van Grieken, 2018) que tienen que ver con la tercerización de la formación docente, las capacitaciones, las mejoras salariales, becas, un Plan de Reformulación de la Formación Docente, un proyecto de acreditación de programas de formación docente, entre otros aspectos.

En lo referente a la evaluación del profesorado, la carrera docente ha ido evolucionando hacia la incorporación de cinco etapas: formación inicial, ingreso al servicio por concurso, inducción de docentes principiantes, evaluación sistemática de desempeño y certificación profesional y de desempeño. Pese a ello, la situación no ha progresado mucho. Si bien, estas cuestiones que tienen que ver con la acreditación, evaluación y calidad, también influyen en el progresivo aumento del reconocimiento socio-laboral y educativo de la profesión docente en el país. Respecto a la evaluación del alumnado, muchos autores coinciden en definirla como un proceso continuo y reflexivo mediante el cual se recoge información sobre el aprendizaje del alumnado, emitiendo juicio sobre el nivel de aprendizaje (Salinas y Cotillas, 2007) o la calidad del rendimiento del estudiante (Knight, 2006).

Con las reformas universitarias (configuración de Espacio Europeo de Educación Superior y en el caso de Latinoamérica, el Proyecto Tuning América Latina), se incluyen las competencias en el panorama educativo universitario y ello tiene también una repercusión en el sentido y uso de la evaluación. En el nuevo escenario educativo, al evaluar se compara el rendimiento alcanzado de manera individual con el estándar preestablecido y conocido por los evaluados desde el inicio del proceso formativo. En este sentido, el alumnado conoce de antemano qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar y qué peso tiene en la evaluación final cada uno de los aspectos evaluados e instrumentos de evaluación utilizados. Como contrapartida, en las políticas educativas latinoamericanas el interés hacia la medición y comparación de resultados, el conocido (como rendimiento de cuentas) “accountability” también ha dejado su influencia, aunque esta tendencia ha llegado más tarde que en el resto de países del mundo (Bernasconi y Celis, 2017).

Con la evaluación por competencias se recogen evidencias del alumnado sobre su desempeño en un contexto y situación determinada convirtiéndose el estudiante en el centro del aprendizaje (Beneitone y Yarosh, 2015). De este modo, se exige que la formación que se desarrolla guarde total sintonía con la propia evaluación, llegando a correr el riesgo de que la evaluación pueda condicionar la enseñanza y el aprendizaje (Moreno-Olivos, 2011). En esta línea, autores como Escudero (2014) critican el riesgo de que la propia enseñanza y los contenidos queden al servicio de la evaluación y de las pruebas realizadas para ello.

En un intento de responder al riesgo anteriormente expuesto, la evaluación debe incorporar una función formativa (Santos-Guerra, 2015), con el único objetivo de fortalecer el proceso formativo para fomentar el desarrollo del alumnado, y de sus competencias, en definitiva, para mejorar su proceso de aprendizaje (Dante y Frank, 2016). La evaluación formativa incluye aquellas actividades donde se hace un juicio sobre la calidad de los logros académicos del alumnado y la información se utiliza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Black y Wiliam, 1998; Weurlander et al., 2012). El objetivo de la evaluación formativa es fundamentalmente educar y mejorar el rendimiento del estudiante (Wiggins, 1998). Para que la evaluación cumpla con su función formativa, debe ofrecer de manera recurrente un feedback al estudiante sobre su progreso en el aprendizaje identificando sus fortalezas y debilidades y contribuyendo a redirigir y modificar la enseñanza y las actividades de aprendizaje (Black y Wiliam, 2010). De este modo, se refuerza la idea de la evaluación como un componente integral del proceso de enseñanza y aprendizaje que algunos autores describen como evaluación orientada al aprendizaje (learning-oriented assesment) (Keppell y Carless, 2006), adquiriendo ésta su carácter formativo cuando sirva para modelar el aprendizaje del estudiante (Wiliam, 2006). De esta manera, el aprendizaje y la evaluación deben estar relacionados ya que el uno influye sobre el otro (Gulikers et al., 2004).

Así mismo, Zabala y Arnau (2008) destacan que debe existir coherencia entre práctica educativa y evaluación de competencias. En ese sentido, la evaluación de las competencias requiere de cambios de las prácticas donde se privilegian la memorización, el saber descontextualizado, contenidos poco útiles, inerte y poco motivante y significativo para el estudiante y de relevancia social y personal limitada (Díaz-Barriga, 2004). Cualquier cambio que se produzca a nivel metodológico debe ir *acompañado de una innovación coherente en el campo de la evaluación* (García-Prieto, Pozuelos-Estrada y Álvarez-Álvarez, 2019).

En relación a la evaluación del alumnado, en un informe realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), se reflejó el bajo nivel académico de los estudiantes universitarios, ya que gran cantidad de ellos llegan al nivel universitario sin las competencias necesarias para comprender los contenidos que se imparten. En este sentido, y a partir de ese año se diseñó y se comenzó a aplicar, por parte del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), la prueba diagnóstica de medición y orientación previa al ingreso a la educación superior (POMA) que permitía elaborar un perfil de las condiciones académicas con las que llegan los bachilleres al nivel de enseñanza superior.

Teniendo en cuenta estas aproximaciones teóricas sobre la temática planteada, en este artículo se analiza, tanto la evaluación del alumnado, como la del profesorado, en dos universidades de la República Dominicana (UNAD y UTESUR), desde el punto de vista de los propios docentes. En concreto, se han determinado dos objetivos específicos: 1) describir la evaluación, realizada por los docentes, del alumnado y sus aprendizajes; y 2) analizar la evaluación docente que se lleva a cabo en las universidades. (se han revisado y reformulado los objetivos)

MÉTODO

En este epígrafe se incluye información sobre la perspectiva metodológica que ha guiado este estudio, así como información relevante sobre los informantes. En segundo lugar, se explican los instrumentos de recogida de información utilizada y, por último, se explica el proceso seguido para el análisis de los datos.

Enfoque Metodológico y participantes

La metodología híbrida o mixta (Creswell, 2003) que combina el método cuantitativo y cualitativo, ha sido la más apropiada para dar respuesta al objetivo de este trabajo. Como señala Creswell (2003) este método de investigación permite al investigador recoger y analizar datos, integrar resultados y establecer inferencias utilizando, dentro del mismo estudio, métodos cuantitativos y cualitativos. A su vez, permite la utilización de técnicas de investigación variadas para, de esa forma, lograr mejor comprensión del objeto de estudio y sus efectos. En el marco de la metodología mixta, se ha hecho uso del cuestionario y la entrevista como instrumentos de recogida de datos.

Por un lado, la metodología cuantitativa es una forma corta de investigar que es buena para la generación de datos y, por otro, la metodología cualitativa tiene una función explicativa, pero carece de representatividad por el tipo de muestras (Flick, 2009; McMillan y Schumacher, 2014). Por tanto, al utilizar los dos métodos, la complementariedad permite lograr mayor claridad, mejores resultados y una mayor comprensión de aquello que se investiga. La muestra de las universidades participantes, ha sido elegida por conveniencia, atendiendo a varios criterios: carácter religioso y laico, varias sedes o una sede única, zonas geográficas diferentes – costa e interior-, además de la aceptación de las instituciones a participar en el estudio. Se presentan a continuación algunas peculiaridades de las universidades que conforman la muestra participante.

Universidad Adventista Dominicana (Sede y Extensión) (UNAD)

Centro de carácter religioso, ubicado actualmente en la Provincia Monseñor Nouel de la República Dominicana y con su extensión en la Capital del país. La cantidad de estudiantes a los que forman en todas sus titulaciones asciende a un total de aproximadamente 2.412 (958 en Sede y 1464 en Extensión). En la sede imparten clase 29 docentes, de los cuales 28 están en educación y la extensión tiene en total 98 docentes de los cuales hay 19 en educación. Los participantes en este estudio que respondieron al cuestionario sumaron un total de 34 docentes. En relación a las entrevistas se realizaron 7, de las cuales 6 fueron altos gestores de universidad y 1 docente.

Universidad Tecnológica del Sur (UTESUR)

Centro de carácter privado, sin ánimo de lucro y alcance nacional, situada en la Provincia de Azua de la República Dominicana. La matrícula total de los estudiantes es de aproximadamente 2.932 y el número total de profesores que imparten docencia en dicha institución es de 64, de los cuales hay 25 profesores en el área de educación. Los participantes que respondieron al cuestionario de la Universidad UTESUR fueron un total de 50 docentes. Igualmente, se entrevistaron 10 informantes, de los cuales 7 eran gestores universitarios y 3 docentes. La muestra participante puede verse en la tabla 1:

Tabla 1: Muestra de docentes

	Mujeres	Hombres	Total
UNAD	21	13	34
UTESUR	36	14	50
Total	57	27	84

Para finalizar la descripción de la muestra, resaltamos que además de los participantes anteriormente descritos, se realizaron entrevistas a 5 civiles con puestos de gestión en otras Universidades de República Dominicana. De entre ellos: tres eran altos gerentes de universidades y representantes de profesionales en un caso; uno era docente con amplia experiencia de participación en las transformaciones curriculares del país; otro era egresado de la UTESUR y alto dirigente del Ministerio de la Juventud. Asimismo, se entrevistaron a tres técnicos del MESCyT. La muestra del resto de informantes se muestra en la tabla 2:

Tabla 2: Muestra de informantes

	Mujeres	Hombres	Total
UNAD	4	3	7
UTESUR	4	6	10
Civiles	2	3	5
MESCYT	2	1	3
Total	12	13	25

Instrumentos: cuestionarios y entrevista

En este apartado se presentan los dos instrumentos utilizados para la recogida de datos: el cuestionario y la entrevista.

Instrumento de recogida de datos cuantitativos: El cuestionario

El cuestionario dirigido a los docentes se estructura, en un primer apartado destinado a recabar los datos sociodemográficos, y en un segundo, que recoge cuatro dimensiones temáticas. El cuestionario consta de 118 ítems distribuidos entre las siguientes dimensiones: Objetivos y contenidos de la enseñanza; Metodología de enseñanza: alumnado y aula; Evaluación de los estudiantes y supervisión docente y Competencias que promueven a través de su asignatura. La escala de valoración del instrumento era tipo Likert (los posibles valores de respuesta son: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre o bien, nada, algo, bastante y totalmente). Finalmente, el cuestionario se cierra con dos preguntas abiertas donde se le solicita al docente que exprese sus ideas para mejorar la calidad de la formación inicial que se ofrece en la universidad y cualquier otra aclaración que considere oportuna.

El cuestionario fue validado a través de juicio de expertos, así como por un proceso de pilotaje con docentes dominicanos. Asimismo, la fiabilidad del cuestionario se calculó a través del análisis de Alfa de Cronbach llevado a cabo con el programa de análisis estadístico R. La indicación estándar supone que cuanto más cerca se encuentre el valor de Alfa a 1.00 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Para este cuestionario, el Alfa de Cronbach obtenido osciló entre 0.77 y 0.96 ya que se calculó según las dimensiones entre las que se distribuían los diferentes ítems. Por lo tanto, cabe resaltar que la consistencia interna de los ítems es buena y/o muy buena.

Instrumento de recogida de datos cualitativos: La entrevista

La entrevista semiestructurada en profundidad también se utilizó como estrategia de recogida de datos en este estudio. Las entrevistas se realizaron con docentes, civiles y autoridades políticas y técnicos del Ministerio de Educación. Para garantizar el rigor y la validez de la entrevista, los protocolos también fueron sometidos a validación por juicio de expertos y a un proceso de triangulación (Gibbs, 2007). La versión final del protocolo de entrevista quedó configurada en tres secciones: 1) situación general de la Educación Superior en República Dominicana; 2) los docentes: preparación y desempeño; y 3) los estudiantes. Entre las preguntas que se engloban dentro de cada una de las secciones sumaban un total 28 interrogantes.

Análisis de datos

Tras la obtención de los datos cuantitativos, estos fueron vaciados en una matriz elaborada al respecto y que recogía todas las variables presentes en los cuestionarios. Una vez los datos ordenados, se procedió al análisis, realizándose un análisis univariante de datos, con el programa de análisis estadístico R en su versión 3.3.2. Este análisis nos arrojó información sobre frecuencias relativas y absolutas y sobre estadísticos como la media, la desviación típica, la mediana, máximos y mínimos. También se describieron los datos en porcentajes y en esos términos se realizó el análisis e interpretación de los mismos.

En lo referente a los datos cualitativos, obtenidos por medio de las entrevistas realizadas, como paso previo al análisis se realizó la transcripción literal de la información. Posteriormente, se continuó con la categorización o codificación de la información que supuso agrupar la información en campos temáticos (Denzin y Lincoln, 2000). El proceso de categorización atendió a cinco grandes categorías de análisis: Política universitaria del Sistema Educativo Dominicano, Profesorado, Alumnado, Problemáticas de la Educación Superior Dominicana y Mejoras de la Educación Superior Dominicana. Dentro de cada una de esas categorías se incluían categorías más específicas.

Por último, las preguntas abiertas de los cuestionarios también se analizaron siguiendo el mismo procedimiento anteriormente descrito para los datos cualitativos. Es decir, haciendo una transcripción literal de lo expresado en esos ítems por los encuestados, y aplicando el mismo sistema de categorías y códigos para el análisis.

RESULTADOS

En este epígrafe, se presentan los resultados obtenidos acerca de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la supervisión docente y que provienen de los cuestionarios realizados por el profesorado, así como de las entrevistas desarrolladas a autoridades académicas, civiles y políticos.

Qué y cómo evalúa el profesorado

Los datos analizados en este apartado se refieren a las respuestas que el profesorado ha reflejado en el cuestionario. Los datos se presentan mostrando, en primer lugar, los ítems para los que las valoraciones son más altas y, en un segundo lugar, los que reciben valoraciones intermedias y/o bajas para finalmente atender a las respuestas que el profesorado ofrece en las preguntas abiertas del cuestionario. Primero, aparece la información relativa al profesorado de la UNAD y seguidamente la de UTESUR. El apartado se cierra con un contraste de datos entre ambas universidades.

Según los datos arrojados por las respuestas del profesorado de la UNAD al cuestionario, se desprende que prácticamente el 100% de los docentes reconoce que la evaluación que llevan a cabo permite al alumnado demostrar el grado en el que ha alcanzado las competencias (ítem 66, 94% de respuestas en los valores casi siempre y siempre) y también los aprendizajes (ítem 64, 91% casi siempre y siempre), utilizando para ello diferentes instrumentos de evaluación (ítem 68, 91% casi siempre y siempre). Igualmente, el colectivo docente indica que los criterios utilizados para evaluar las competencias del alumnado son adecuados (ítem 74, 91% casi siempre y siempre). En un porcentaje menor, aunque también elevado, el profesorado afirma que el alumnado es conocedor de los criterios de evaluación desde el inicio del curso y que la evaluación que se lleva a cabo es continua (ítem 63 e ítem 67, 89% de respuestas en casi y siempre en ambos casos).

Por otra parte, entre el 65 y el 75% de los docentes han indicado que el proceso de evaluación que desarrollan en sus asignaturas no resulta motivador para el alumnado (ítem 70, 75% de respuestas en los valores de nunca y algunas veces), que gran parte del alumnado se gradúa sin las competencias necesarias (ítem 71, 72% nunca y algunas veces), así como la necesidad de un mayor seguimiento y orientación de los estudiantes a lo largo de sus estudios universitarios (ítem 72, 72% de respuestas en los valores casi siempre y siempre). Igualmente, un 70% (nunca y algunas veces) de los docentes han señalado tanto la pertinencia de eliminar los exámenes como instrumento de evaluación (ítem 69) como que los docentes no reúnen las competencias necesarias para llevar a cabo una evaluación del aprendizaje del alumnado de una forma correcta (ítem 76).

Respecto al menor porcentaje de profesorado, pero superando la mitad del colectivo que ha contestado al cuestionario (64% y 56%, respectivamente en los valores nunca y algunas veces), éste se ha registrado para los ítems referentes a que el alumnado no adquiere el aprendizaje a pesar de realizar las tareas académicas (ítem 73) y que el objetivo principal de la evaluación es el logro de la promoción del alumnado (ítem 78). En la tabla 3 se presentan los datos recogidos a través del cuestionario realizado a los docentes respecto a las cuestiones sobre evaluación que se han descrito en párrafos anteriores.

Tabla 3: Descriptivos docentes UNAD. Evaluación del alumnado

<i>Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
63. El alumnado conoce desde el inicio del curso los criterios de evaluación	0 %	10.8 %	18.9 %	70.3 %
64. La evaluación que realiza es adecuada para que el alumnado pueda mostrar sus aprendizajes	0 %	5.6 %	36.1 %	58.3 %
65. Por lo general, evalúa, en mayor medida, la asistencia a clase frente al aprendizaje adquirido.	27 %	27 %	13.5 %	32.4 %
66. La evaluación que realizan permite al estudiante demostrar el grado en que ha alcanzado las competencias.	0 %	5.4 %	51.3 %	43.2 %
67. Realiza evaluación continua.	0 %	8.3 %	29 %	60.1 %
68. Utiliza distintos instrumentos para evaluar los aprendizajes del alumnado	0 %	8.1 %	32.4 %	59.5 %
69. Considera que los exámenes deberían eliminarse como instrumento de evaluación	24.3 %	45.9 %	21.6 %	8.1 %

Tabla 3: continuación.

<i>Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
70. Siente que su proceso de evaluación no motiva al alumnado.	54 %	21.6 %	13.5 %	10.8 %
71. Gran parte del alumnado se gradúa sin haber conseguido adquirir las competencias necesarias.	16.2 %	56.8 %	16.2 %	10.8 %
72. Considera que el alumnado necesita un mayor seguimiento y orientación a lo largo de su carrera.	2.7 %	24.3 %	24.3 %	48.6 %
73. Generalmente, se realizan todas las tareas académicas pero los estudiantes no adquieren aprendizaje	13.9 %	52.8 %	13.9 %	19.4 %
74. Utiliza criterios adecuados para evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes.	0 %	8.1 %	32.4 %	59.5 %
75. El alumnado considera que lo primordial es la obtención del título	8.3 %	36.1 %	36.1 %	19.4 %
76. Existen docentes en las aulas sin las competencias adecuadas para realizar una correcta evaluación del aprendizaje del alumnado	21.6 %	48.6 %	16.2 %	13.5 %
77. El establecimiento de un buen perfil de ingreso en la titulación contribuiría a que el alumnado alcanzara las competencias requeridas en la carrea.	0 %	22.2 %	30.6 %	47.2 %
78. El objetivo principal de la evaluación es lograr la promoción del alumnado	37.8 %	18.9 %	18.9 %	24.3 %

Por último y en referencia a las preguntas abiertas del cuestionario y a lo que a evaluación y supervisión respecta, los docentes de la UNAD expresan que la calidad de la educación se puede mejorar realizando evaluaciones continuas con un buen seguimiento en la universidad, iniciando desde la llegada de los estudiantes hasta el final de su carrera y desde el comienzo de cada asignatura hasta el final. En esa misma dirección, afirman los docentes que es necesario poner en práctica una evaluación y supervisión justa y de calidad tanto a los docentes como a los estudiantes. Es decir, mayor y más efectiva supervisión y una correcta evaluación (6 sujetos de 37 que conforman la muestra). Así como, evaluar el perfil con el que llegan los estudiantes a la universidad y tomarlo como punto de partida en los procesos de enseñanza y aprendizaje (1 sujeto).

En el caso de UTESUR, los ítems en los que casi la totalidad del profesorado ha respondido marcando los valores de casi siempre o siempre son: realiza evaluación continua (ítem 67, 98%); utiliza distintos instrumentos de evaluación (ítem 68, 98%); la evaluación que lleva a cabo permite al alumnado demostrar el grado en el que alcanza las competencias (ítem 66, 94%) así como sus aprendizajes (ítem 64, 92%). En esta línea, entre el 80 y el 90% de las respuestas de los docentes se encuentran las afirmaciones que el alumnado conoce los criterios de evaluación de las asignaturas desde el inicio de las mismas (ítem 63, 88% en los valores de casi siempre y siempre), que los criterios utilizados para evaluar las competencias que han adquirido los alumnos son adecuadas (ítem 74, 86% casi siempre y siempre), que el proceso de evaluación no resulta motivador para su alumnado (ítem 70, 80% en los valores de nunca y algunas veces) así como la necesidad de un mayor seguimiento y orientación para el alumnado a lo largo de sus estudios (ítem 72, 80% de respuestas en los valores casi siempre y siempre.).

Por el contrario, el menor número de docentes, entre el 55 y el 65%, ha respondido a los ítems relacionados con la evaluación de la asistencia a clase frente al aprendizaje realmente adquirido (ítem 65, 55% de respuestas en los valores de nunca y algunas veces), la obtención del título como primordial para el alumnado (ítem 75, 60% nunca y algunas veces) o que los exámenes deberían eliminarse como instrumento de evaluación (ítem 69, 64% en los valores nunca y algunas veces). Igualmente, a título ilustrativo se incluye en la tabla 4, con los datos recogidos de las respuestas del profesorado respecto a lo ya comentado.

Para finalizar con los resultados obtenidos en UTESUR a través del cuestionario realizado por el profesorado, se destaca lo recogido en los dos últimos ítems abiertos que se incluían en este instrumento y cuyas respuestas hacen referencia directa a la temática de la evaluación. En este sentido, los docentes resaltan: la necesidad de mejorar la forma de evaluar en la universidad (8 sujetos de los 51 que constituyen la muestra); llevar a cabo una supervisión y evaluación adecuada (1 sujeto); dar un buen seguimiento a la práctica docente y a sus investigaciones y a los estudiantes (1 sujeto) y, por último, que es clave el buen monitoreo y seguimiento a los estudiantes (1 sujeto).

Tabla 4: Descriptivos docentes UTESUR. Evaluación del alumnado

<i>Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
63. El alumnado conoce desde el inicio del curso los criterios de evaluación	0 %	12 %	14 %	74 %
64. La evaluación que realiza es adecuada para que el alumnado pueda mostrar sus aprendizajes.	0 %	7.8 %	27.4 %	64.7 %
65. Por lo general, evalúa, en mayor medida, la asistencia a clase frente al aprendizaje adquirido.	33.3 %	21.6 %	17.6 %	27.4 %
66. La evaluación que realizan permite al estudiante demostrar el grado en que ha alcanzado las competencias	0 %	5.9 %	33.3 %	60.8 %
67. Realiza evaluación continua.	0 %	1.7 %	2 %	78.4 %
68. Utiliza distintos instrumentos para evaluar los aprendizajes del alumnado	0 %	2 %	21.6 %	76.5 %
69. Considera que los exámenes deberían eliminarse como instrumento de evaluación	8 %	56 %	16 %	20 %
70. Siente que su proceso de evaluación no motiva al alumnado	54 %	26 %	12 %	8 %
71. Gran parte del alumnado se gradúa sin haber conseguido adquirir las competencias necesarias.	13.8 %	58.8 %	11.8 %	15.7 %
72. Considera que el alumnado necesita un mayor seguimiento y orientación a lo largo de su carrera	0 %	19.6 %	21.6 %	58.8 %
73. Generalmente, se realizan todas las tareas académicas pero los estudiantes no adquieren aprendizaje	8.3 %	50 %	18.7 %	22.9 %
74. Utiliza criterios adecuados para evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes	0 %	14 %	38 %	48 %
75. El alumnado considera que lo primordial es la obtención del título	15.7 %	45.1 %	17.6 %	21.6 %
76. Existen docentes en las aulas sin las competencias adecuadas para realizar una correcta evaluación del aprendizaje del alumnado.	26 %	50 %	10 %	14 %
77. El establecimiento de un buen perfil de ingreso en la titulación contribuiría a que el alumnado alcanzara las competencias requeridas en la carrera	0 %	23.5 %	25.5 %	51 %
78. El objetivo principal de la evaluación es lograr la promoción del alumnado.	48 %	24 %	8 %	20 %

Evaluación de docentes

En relación a la evaluación a los docentes de Educación Superior en UTESUR, los datos recabados a través de la entrevista realizada a docentes, civiles y autoridades políticas y técnicos del Ministerio de Educación, resaltan la mejora de la práctica docente que a su vez ha sido posibilitada por la universidad al realizar la evaluación y supervisión del colectivo. Sin embargo, los resultados también evidencian la necesidad de mayor control del trabajo en el aula que desarrollan los docentes, así como también de los resultados que obtiene. Respecto a la evaluación docente en UNAD, los informantes expresan que es imprescindible, por parte de la Administración universitaria, realizar la supervisión del desarrollo de las tareas del profesorado, siendo inflexibles ante la falta de compromiso. Para el caso de esta universidad, los resultados también señalan la necesidad de una mayor comprobación del trabajo en el aula que lleva a cabo el profesorado y de sus resultados, tal y como sucedía en UTESUR.

Igualmente, se resalta que el total de los entrevistados en este trabajo de investigación afirman conocer la existencia de una evaluación del desempeño del docente. Sin embargo, también indican su desconocimiento respecto a la existencia de una evaluación docente realizada desde el MESCYT pues este supervisa a las instituciones universitarias, pero no directamente al personal docente. De tal manera que el trabajo de supervisión del Ministerio se centra en el estudio y revisión de documentos y la realización de entrevistas desde las oficinas de la Administración, pero no acuden a las aulas para comprobar coincidencias entre lo recogido en los documentos curriculares y lo que acontece en la práctica docente. Para cubrir esta necesidad, un informante, gestor y docente durante más de 20 años en la UNAD afirma que debe existir un departamento desde la Vicerrectoría académica responsable de la evaluación de la práctica docente: "Debe crearse un departamento junto con desarrollo curricular, un departamento para seguimiento y acompañamiento del docente en el salón de clases, e ir haciendo avalúo de lo que pasa en el salón de clases. Puedo decir que existe una evaluación del desempeño del docente, pero pienso que hay aspectos que deben mejorar. Mi

universidad tiene un proceso de evaluación a los maestros, lo hacen los alumnos, otro lo hacen los decanos y las facultades, pero todavía necesitamos optimizar ese proceso de evaluación”.

Igualmente, una de las entrevistadas y gestora de la UNAD destaca la necesidad de que exista un Reglamento para las evaluaciones que realiza el MESCyT a las universidades: “Quizás se necesita que haya un reglamento para cada cosa porque donde no hay reglamento entonces la evaluación no está transparente, sino que tú crees que lo está haciendo bien, pero el evaluador viene y te dice: hay que pensar en eso. Pero es una cosa de él. No que eso está escrito en ninguna parte”. Al referirse a la preparación de los supervisores del MESCyT, la mayoría de los sujetos de la UNAD y de la UTESUR afirman que estos están bien preparados: “Yo creo que el evaluador si está muy capacitado. El ministerio se preocupa de que realmente el que va a evaluar sepa del área donde está evaluando”.

Sin embargo, un informante, gestor y con una amplia experiencia docente, manifiesta a través de sus experiencias que “los evaluadores del MESCyT cuando evalúan los programas elaborados para trabajar por competencias parecen no dominar el nuevo modelo. Argumenta que “(...) el Ministerio ofrece las capacitaciones con personas muy preparadas, pero que por lo general no se les da seguimiento a dichas capacitaciones. “Afirma que ellos (UNAD) como universidad son conocedores de la reforma que el ministerio solicita que se realice y que han comenzado a aplicar el currículo por competencias, han modificado su currículo tomando en cuenta lo aprendido en capacitaciones que realiza el MESCyT a través de personalidades invitadas de otros países para realizar esta tarea”.

Por otra parte, y en relación a si las mismas universidades dan seguimiento a los docentes, el 100% de los entrevistados de la UNAD, menor porcentaje para el caso de la UTESUR, afirman que dicha universidad realiza seguimiento a las evaluaciones, para lo cual elaboran un plan de mejora para superar las debilidades encontradas en los docentes en dichas evaluaciones y que, si no se logran superar, el docente no puede seguir laborando en dicha institución: “Sí, exactamente hay un plan de mejora no solo para la universidad, sino también para los profesores cuando se encuentran ciertas debilidades. Y se le da seguimiento. La universidad si el profesor no supera esas debilidades, entonces el sistema le aborda, o sea llega un momento en que el profesor no puede seguir trabajando a menos que supere esas debilidades. Y esos seguimientos se le aplican de manera especial a la Facultad de Educación”.

Es preciso destacar que en cuanto a los programas de formación de docentes que ofrece la universidad UTESUR se afirma que son programas con una buena supervisión y con un buen seguimiento. Que en dichos programas se fortalecen las debilidades encontradas y que los resultados son evidentes. El siguiente informante, con 49 años como docente y de los que se iniciaron en la UTESUR desde su fundación entiende que estos tipos de procedimientos serios de evaluación deben irse concretando y deben continuar para todo los demás. “El seguimiento y la solución a las debilidades encontradas en los docentes de la Facultad de Educación, por ejemplo, en el caso de INAFOCAM, se están llevando a cabo ese tipo de trabajo con mucha seriedad y está dando muy buenos resultados. Creemos que a medida que transcurra el tiempo se van a ir consolidando esos tipos de procedimientos”.

Por el contrario, el 90% de los sujetos entrevistados de los civiles y del MESCyT entienden que realmente las universidades no dan seguimiento a las evaluaciones que se realizan a los docentes, que dichas evaluaciones solo se realizan como un requisito. Al referirse a cómo consideran la evaluación las personas entrevistadas de la UNAD, las respuestas dadas han sido positivas, como ejemplo se incluye el comentario de un gestor de esta universidad: “En la UNAD, la evaluación que se realiza al docente es buena, porque es una evaluación que tiene que ver con la actitud del docente, con el contenido, con el servicio, la manera como el estudiante percibe al profesor y el trato que el profesor le da al estudiante, el respeto que debe ser y especialmente la equidad y la justicia. Es bastante completa, me parece que es una evaluación bastante buena”.

En esa misma dirección los sujetos de UTESUR consideran la evaluación como satisfactoria, pero es preciso mejorar: “Nosotros consideramos la evaluación que se le hace a los docentes satisfactoria”. En ese orden de ideas, los sujetos civiles y los del MESCyT consideran que la evaluación debe ser reforzada. Un entrevistado que pertenece a la alta gerencia del MESCyT entiende que “se deben mejorar algunos aspectos en cuanto a la evaluación del desempeño del docente, que se le debe prestar más atención al grupo de supervisores desde el Estado y desde las mismas instituciones privadas”. “En cuanto a la evaluación del desempeño del docente pienso que hay aspectos que deben mejorar. Personal del Sistema de Educación Superior que se ha estado formando, pero debe ser reforzado, debe haber más atención a ese grupo, tanto por parte del Estado como por parte de las Instituciones Privadas”.

Finalmente, los informantes hacen referencia a las dos formas de evaluación del desempeño docente que tienen las universidades del estudio según dos entrevistados que la describen. En la UNAD se aplica la evaluación 360, que parte de diferentes enfoques donde todos los agentes del proceso son evaluados,

incluyendo la autoevaluación. El estudiante evalúa al docente, el docente se autoevalúa y el decano evalúa a los docentes. Aclaran la dificultad de que el decano evalúe al docente porque es uno solo y en sustitución han aplicado otra estrategia de auto elección donde el decano y el coordinador o un maestro van a la par a evaluar y realizan una reflexión entre los tres de sus fortalezas y debilidades y el docente elige la debilidad con la que desea trabajar para superar en el semestre. En cuanto a UTESUR, el modelo de evaluación consiste en que los estudiantes (una muestra de 20 a 25 estudiantes) con un instrumento de evaluación llevan a cabo la evaluación de los docentes. También el director de la escuela y el mismo docente se realizan una autoevaluación. Dicha evaluación es llevada a cabo cada semestre.

DISCUSIÓN

La evaluación en el marco universitario es el ámbito temático en el que se inscribe este trabajo de investigación. A su vez, los objetivos de este estudio han perseguido el análisis tanto de la evaluación realizada por el colectivo docente al alumnado universitario, como el de la supervisión que se lleva a cabo al profesorado desde las instituciones y autoridades educativas competentes.

En cuanto a la evaluación del alumnado se refiere, en las universidades del estudio se ha registrado una misma finalidad de ésta y que hace alusión al conocimiento que ofrece el propio proceso de evaluación sobre las competencias alcanzadas por los estudiantes, así como de los aprendizajes también logrados. Por lo tanto, la evaluación no se plantea con el objetivo principal de la promoción del alumnado o con el único fin de que éste logre graduarse, aunque estas cuestiones tengan igualmente su importancia. Estos datos ponen de manifiesto que el núcleo central en torno al que gira la evaluación es el alumnado y su aprendizaje, tal y como defienden numerosos autores en la literatura tratada sobre el tema (Salinas y Cotillas, 2007; Benetione y Yarosh, 2015).

Esta forma de entender el objetivo de la evaluación del alumnado en estas universidades va asociado a un tipo de evaluación que no persigue únicamente conseguir resultados operativos, sino que se desarrolla al mismo tiempo que el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una evaluación formativa. Por tanto, esta evaluación comparte la preocupación por el estudiante y su progreso académico con la mayor calidad, teniendo en cuenta, al mismo tiempo y de forma constante las posibilidades de mejora. En esta línea, otra cuestión resultante de los datos recogidos en ambos contextos universitarios, se refiere a que el alumnado tiene un conocimiento completo sobre los criterios de evaluación que se incluyen en su plan de asignaturas desde el comienzo de sus estudios académicos. Este asunto es imprescindible para entender la evaluación formativa y continua que, a su vez, es imposible llevarla a cabo sin partir de la importancia del alumno, su aprendizaje, su desarrollo, así como la existencia de un continuo feedback al estudiante (Black y William, 2010). Los datos arrojados en esta investigación corroboran lo planteado en otros estudios internacionales (Dante y Frank, 2016 y Weurlander et al., 2012) en torno a la evaluación formativa y su adecuación para la mejora del aprendizaje competencial del alumnado.

Por otra parte, uno de los requisitos de la evaluación para dar respuesta a la diversidad de capacidades del alumnado, siendo cada alumno el centro de la enseñanza como se ha comentado anteriormente, es el uso de diferentes instrumentos de evaluación. En este sentido, existe acuerdo entre los docentes de ambas universidades en el empleo de diferentes instrumentos de evaluación adecuados a los aspectos que se desean medir. Asimismo, indican la necesidad de incorporar y mantener entre tales instrumentos el examen.

Respecto a la evaluación y supervisión del colectivo docente, los resultados de este estudio también muestran coincidencias en torno a qué y cómo se evalúa, así como también en cuanto a los aspectos a mejorar para una adecuada evaluación del profesorado. En este sentido, los informantes han señalado, para ambas universidades, la falta de control y supervisión del trabajo en el contexto aula de los docentes, ciñéndose la evaluación realizada por el MESCyT a un mero procedimiento administrativo y acreditativo basado en documentos, pero no en el propio desarrollo de la enseñanza. Esta evaluación más centrada en aspectos formales de la docencia es una tendencia actual en los países latinoamericanos, tal y como se ha recogido en la introducción teórica de este artículo, que debiera redirigirse hacia otros aspectos pedagógicos y formativos de las propias prácticas de la enseñanza docente.

En un intento de paliar esta limitación, los testimonios de los informantes aluden a la creación de un departamento propio de cada institución universitaria que asuma las competencias académicas que conciernen a la evaluación de la docencia, o bien, la creación de organismos de acreditación, tal y como ocurre en otros países de Iberoamérica (CSE en Chile, CNA en Colombia, CONEAU en Argentina, MEC en Uruguay, CNAP en Chile, SINAES en Costa Rica, COPAES en México, CNEA en Ecuador, ANECA en España) que, partiendo de múltiples fuentes e instrumentos, lleve a cabo la evaluación de la docencia. Dicha evaluación debiera ser un vector más para garantizar la calidad en las universidades, tal y como ha defendido en un trabajo reciente López-Leiva (2020).

En lo relativo al procedimiento seguido para el desarrollo de la evaluación docente, los datos del estudio ponen de manifiesto la importancia de la participación de diferentes agentes en ello. De esta forma, se aboga por la triangulación de los datos provenientes del alumnado, del propio docente, así como de los superiores (decanos, directores, etc.) para la evaluación del profesorado, que desde una perspectiva formativa y no de control, ayuden a la mejora de la función docente y, por ende, de la calidad de la enseñanza en la universidad.

Por otra parte, se evidencia también el desconocimiento entre el profesorado de la existencia de un Reglamento sobre las evaluaciones. Sin embargo, desde el MESCyT se recoge en el Viceministerio de Evaluación y Acreditación una serie de documentos referentes al Plan de Evaluación Quinquenal, una Guía de Evaluación Externa, un Protocolo de Evaluación Quinquenal, una Guía de Autoevaluación, entre otros. Por lo que pone de manifiesto que lo que falla no sería tanto la inexistencia de un marco legal que regule la evaluación llevada a cabo sino más bien el canal y procedimiento de información hacia el colectivo docente y las propias universidades.

Sin embargo, cabe resaltar que los resultados de esta investigación no evidencian las desfavorables condiciones laborales del profesorado ni a la falta de financiación para la mejora de la formación docente, así como tampoco se ha mencionado el bajo nivel académico y de investigación del colectivo de profesorado. Sin embargo, todas estas cuestiones han sido ampliamente descritas en diversos trabajos sobre la situación actual de la Educación Superior en República Dominicana, presentándose como claras limitaciones para la mejora de la calidad de las universidades en este país (Cerdeño, 2019; Sánchez-Costa, 2017 y OCTS-OEI, 2019).

CONCLUSIONES

De la investigación realizada y teniendo en cuenta el análisis y discusión de los datos obtenidos es posible extraer las siguientes conclusiones principales: 1) el profesorado de Educación Superior en las universidades de República Dominicana donde se ha desarrollado este estudio, desarrolla procesos de evaluación del aprendizaje de su alumnado que responden a los fundamentos de la evaluación formativa. Esto supone, prestar atención a la evolución del aprendizaje del alumnado para ir detectando obstáculos y/o debilidades y poder subsanarlos. Igualmente, para la evaluación del alumnado, los docentes hacen uso de diferentes instrumentos de evaluación, reconociendo la importancia del examen como uno de ellos. En este sentido, el alumnado, desde el punto de vista del profesorado, conoce tales instrumentos, así como los criterios con los que serán evaluados. Por tanto, los datos evidencian que el alumnado es colocado en el centro de la enseñanza y aprendizaje en torno al que gira una propuesta de evaluación justa, adecuada y con criterios de calidad; y 2) respecto a la evaluación de los docentes y supervisión de sus tareas académicas, existen modelos de evaluación y acreditación del profesorado a nivel nacional por parte del MESCyT. Éstos responden a patrones burocráticos y administrativos y no educativos y pedagógicos. Por tanto, se desatiende la supervisión del trabajo de aula que realizan los docentes y se desconoce realmente la enseñanza desarrollada por el profesor. Esta falta de información al respecto pone en tela de juicio el tipo de evaluación que se lleva a cabo, además de otras cuestiones didácticas. Frente a esta limitación, se plantea aumentar recursos e infraestructuras que posibiliten avanzar hacia una evaluación global del profesorado que escape a lo meramente burocrático y reconozca, en la práctica, el protagonismo que debiera tener el docente en la evaluación y acreditación de la Educación Superior en el país que, por otra parte, ya es reconocida en los diferentes documentos normativos cuyo eje de reflexión es el trinomio evaluación, acreditación y calidad en las universidades.

REFERENCIAS

- Black, P., y Wiliam, D., *Assessment and classroom learning*, Assessment in Education, 5(1), 7-74 (1998).
- Black, P., y Wiliam, D., *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, <https://doi.org/10.1787/9789264177079-es>, Phi Delta Kappan, 92(1), 81-90 (2010).
- Benetione, M., y Yarosh, M., *Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design?* [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp187-216](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp187-216), Tuning Journal for Higher Education, 3 (1), 187-216 (2015).
- Bernasconi, A., y Celis, S., *Higher education reforms: Latin America in comparative perspective*, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240>, Education Policy Analysis Archives, 25(67), 1-15 (2017).
- Cerdeño, M. Educación Superior Dominicana: *Expansión, desarrollo y perspectiva futura*, Boletín Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 1, (2019).
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., y Hanson, W.E., *Advanced mixed methods research designs*, Handbook of mixed methods in social and behavioral research, Sage, pp 209-240, Thousand Oaks, CA (2003).

- Dante, D.D., y Frank, C.W., *Formative and Summative Assessment in the Classroom*, <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>, *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159 (2016).
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S., *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*, *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., SAGE Publications, Thousand Oaks, CA (2000).
- Díaz-Barriga, A., *Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos, ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, *Anuies*, pp 63-76, México (2004).
- Escudero, J.M., *La LOMCE, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y la autonomía de los centros. Organización y gestión educativa*, *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 22(2), 17-20 (2014).
- Flick, U., *An Introduction to qualitative research, 4th edition*, Sage, London (2009).
- García-Prieto, F., Pozuelos-Estrada, F.J. y Álvarez-Álvarez, C., *La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel*, *Formación Universitaria*, 12 (2), 3-16 (2019).
- Gibbs, G., *Analyzing qualitative data*, Sage, London, England (2007).
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., y Kirschner, P.A., *A five-dimensional framework on authentic assessment*, *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 1042-1629 (2004).
- Keppell, M., y Carless, D., *Learning-oriented assessment: a technology-based case study*, *Assessment in Education*, 13(2), 179-191 (2006).
- Knight, P., *The local practices of assessment*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435-452 (2006).
- López-Leyva, S., *Fortalezas y debilidades de la educación superior en América Latina para la competitividad global*, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500165>, *Formación Universitaria*, 13(5), 165-176 (2020).
- McMillan, J. H., y Schumacher, S., *Research in education: Evidence-based inquiry*, 7th ed., Pearson, Boston, (2014).
- Moreno-Olivos, T., *Didáctica de la educación Superior. Nuevos desafíos en el siglo XXI, Perspectiva Educacional, formación de profesionales*, 50 (2), 26-54 (2011).
- OCDE, *Acceso a la Educación Superior. En evaluaciones de políticas nacionales de evaluación: la Educación Superior en República Dominicana*. <https://doi.org/10.1787/9789264177079-es> (2012).
- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estudios Iberoamericanos (OCTS-OEI), *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica. Caracterización de los Sistemas de Educación Superior y de la Acreditación Universitaria*, 2415-1785, *Papeles del Observatorio*, 12, 1-67, (2019).
- Salinas Fernández, B., y Cotillas Alandí, C., *La evaluación de los estudiantes en Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*, Servei de Formació Permanent. Universitat de València, Valencia, España (2007).
- Sánchez-Costa, E., *Retos de la Educación Superior en América Latina: el caso de República Dominicana.*, *Ciencia y Sociedad*, 42 (1), 9-23 (2017).
- Santos-Guerra, M.A., *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*, Narcea. Madrid, España (2015).
- Van Grieken, C. A., *Políticas docentes en la República Dominicana: avances y desafíos*, *Ciencia y Educación*, 2 (2), 13-28 (2018).
- Zabala, A., y Arnau, L., *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*, 4ª Ed., Graó, Barcelona, España (2008).
- Weurlander, M., Söderberg, y otros tres autores, *Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment*, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(6), 747-760 (2012).
- Wiggins, G. P., *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco, California (1998).
- William D., *Formative Assessment: Getting the Focus Right*, <https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993>, *Educational Assessment*, 11 (3-4), 283-289, (2006).