



La evaluación de la efectividad de los profesores universitarios a través de los estudiantes en Nueva Zelanda: Una reflexión crítica

A critical reflection on the student evaluation of the effectiveness of university teachers in New Zealand

Anthony Harland  **Anthony Harland**

tony.harland@otago.ac.nz

University of Otago (Nueva Zelanda)

tony.harland@otago.ac.nz

University of Otago (New Zealand)

Resumen

Este artículo describe mis experiencias con la evaluación de la enseñanza por parte de los alumnos, basándose en varias décadas de trabajo como investigador, docente y académico. Abordo tres preguntas complejas que han recibido poca atención en la literatura, y que se centran en los factores que han impulsado la evaluación, su eficacia y por qué esta se ha integrado en la práctica académica. Las prácticas de evaluación contemporáneas, desde un punto de vista teórico, pueden considerarse como neoliberales y con fines de cumplimiento de las funciones atribuidas a un profesional. El artículo

Abstract

In this article I write about my experiences of the student evaluation of teaching by drawing on several decades of work as a researcher, teacher and academic developer. I address three complex questions that have received little attention in the literature. These are concerned with the drivers for evaluation, its effectiveness and why it has become embedded in academic practice. Contemporary evaluation practices are theorised as neoliberal and for compliance purposes. I conclude that compulsory evaluations fail in their neoliberal intent and can also be

concluye que las evaluaciones obligatorias fallan en su intención neoliberal y pueden ser perjudiciales para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

detrimental to teaching and student learning.

Palabras clave: evaluación, docente, neoliberalismo, cumplimiento de obligaciones profesionales, Nueva Zelanda.

Key words: evaluation, teacher, neoliberalism, compliance, New Zealand.

En este ensayo busco examinar el impacto de las evaluaciones del aprendizaje y enseñanza en el contexto de la literatura sobre evaluación, en general, y en mis experiencias como académico, en particular. Al hacerlo, teorizaré las evaluaciones a través del enfoque de la reforma neoliberal de la universidad y de la idea del “académico evaluado”. Este término se utiliza deliberadamente para señalar que la mayoría de los aspectos del trabajo académico actual se evalúa porque los gobiernos y la sociedad ya no confían en que los académicos realicen su trabajo ni aceptan que un nivel considerable de autonomía profesional es necesario para el trabajo académico. Quienes tienen el poder controlan la toma de decisiones y buscan transparencia y evidencias de la calidad del trabajo. Argumentaré que, aunque es posible que los cambios recientes parezcan razonables, también dan lugar a una academia conformista con consecuencias perniciosas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de los estudiantes. Como mínimo, existen importantes problemas teóricos con algunas de las afirmaciones derivadas de la evaluación de la enseñanza, y con la evidencia de que las evaluaciones realmente cumplan sus propósitos, tanto los declarados como los ocultos. Además, todos los ejercicios de cumplimiento de obligaciones y rendición de cuentas son extremadamente costosos, por lo que deben plantearse preguntas sobre quién paga y si estos ofrecen, o no, una buena relación calidad-precio.

Me gustaría iniciar este artículo reflexivo con una breve referencia a antecedentes académicos, de modo que el lector esté en una mejor posición para cuestionar mis argumentos y afirmaciones. Como profesor de Educación Superior en una universidad neozelandesa de investigación intensiva, mis intereses de investigación se centran en la relación entre la política y la práctica y, en particular, en el impacto de la ideología neoliberal en la universidad. Sin embargo, mis investigaciones también se enmarcan en el contexto de mi principal función docente en la universidad, que es el desarrollo académico (a veces llamado desarrollo educativo o docente), un trabajo que implica apoyar a compañeros académicos en toda mi institución (a los que ayudo en su desarrollo profesional brindándoles programas de posgrado), talleres y asesoría personal. El desarrollo académico me brinda información privilegiada y única sobre cómo los académicos entienden su trabajo, incluida la forma en que experimentan las evaluaciones de los alumnos y la responsabilidad en general. Habiendo trabajado también en diferentes contextos de Educación Superior europeos, australianos y asiáticos, creo que mucho de lo que tengo que decir trasciende mi institución y refleja prácticas de diferentes sistemas y culturas. Reconozco que mis experiencias han influido

en mi opinión sobre los cambios sociales y políticos que se han producido en las últimas décadas y en cómo estos han afectado a la labor universitaria y académica.

Concretamente, este artículo se centra en la fundamentación de las afirmaciones sobre la calidad de la enseñanza. En mi universidad, es necesario mostrar evidencias para convertirse en profesor permanente, superar la revisión semestral, progresar en la escala salarial y promocionar. La evaluación de la enseñanza es, por tanto, altamente relevante para quienes necesitan demostrar que han alcanzado un determinado estándar de calidad. La evaluación en mi universidad emplea un complicado enfoque basado en un portfolio, que ayudé a elaborar como parte de un equipo encargado de su diseño. Mi participación pasada explica en parte por qué a menudo se me pide que brinde apoyo a los docentes cuando se les reclama evidencia para demostrar cuán buena es su enseñanza.

En términos de teorización, sostengo que los sistemas de evaluación de profesores son parte del proyecto neoliberal de reforma de la universidad en general, que ha provocado un cambio general desde el trabajo colegiado a las nuevas culturas institucionales basadas en modelos de negocios que operan, principalmente, con principios de libre mercado (Saunders y Ramírez, 2017). Las evaluaciones son solo parte de una plétora de requisitos de cumplimiento de obligaciones y rendición de cuentas, y pretendo que mi análisis también ilustre parte de la complejidad del funcionamiento del neoliberalismo. Aunque es una idea compleja, el funcionamiento del neoliberalismo se puede resumir como una estrategia de organización social que se apoya en un gobierno débil, cuyo papel es asegurar que el libre mercado funcione bien y donde la economía está privilegiada por encima de todo. Bajo esa estrategia, se eliminan muchas de las responsabilidades tradicionales del gobierno y muchos servicios públicos se prestan por el sector privado, se despojan de activos o se “revenden” a la sociedad. Durante las reformas de los 80, ciertas partes del sector público (hospitales públicos, escuelas secundarias y universidades, en particular) se consideraron demasiado complicados de privatizar, por lo se buscó crear la competencia interna y sectorial para impulsar una mayor productividad mediante la imposición de herramientas y pensamiento neoliberal. Estas incluyeron nuevas medidas de rendición de cuentas y de cumplimiento de obligaciones, en su mayoría vinculadas a la financiación, el empleo y el prestigio académico. También se incluyeron medidas de rendimiento académico, como la obligatoriedad de la evaluación del profesor. La valoración basada en la comparación respecto a unos estándares se considera esencial para el éxito empresarial y, dado que la docencia es el trabajo principal del profesor universitario, la lógica era medir su calidad. Los nuevos requisitos permiten, en parte, que la propia universidad rinda cuentas a sus grupos de interés (por ejemplo, la sociedad, los contribuyentes, los estudiantes y sus padres), pero también permiten que se castigue el mal desempeño y se recompense el buen desempeño de las funciones, lo que es más inmediato para el personal académico. Además, el cumplimiento de obligaciones sirve para propósitos más insidiosos, como erosionar la libertad académica y garantizar trabajadores sumisos, más fáciles de controlar por parte de los que están en el poder. Hablaré más sobre estos temas más adelante.

La idea de evaluar *a los docentes* resultó un concepto nuevo para mí cuando llegué a Nueva Zelanda, a pesar de que el sitio web *RateMyProfessors* (“evalúa a mis profesores”) existía ya desde 1999 (Lwegg y Wilson, 2012). Sin embargo, evaluar *a los docentes* y evaluar *la docencia* son dos cosas fundamentalmente distintas y, en el momento

de su implementación, la evaluación de los docentes era una práctica nueva para mi universidad. En los sistemas del Reino Unido en los que había trabajado anteriormente, los estudiantes evaluaban los cursos, generalmente mediante cuestionarios que incluían preguntas sobre sus experiencias con la calidad de la enseñanza, pero las preguntas nunca se referían directamente a la efectividad o la calidad del docente. Generalmente, lo que se hacía para un programa de grado era recopilar los trabajos presentados por los estudiantes durante el curso, sus exámenes, los documentos de evaluación del curso, y otros documentos de respaldo (como las revisiones por compañeros); y presentarlos, junto con un informe resumido, a un revisor externo. A continuación, el revisor externo realizaba entrevistas a los estudiantes sobre sus experiencias de estudio, y al profesorado, sobre sus experiencias de enseñanza; posteriormente, emitía juicios sobre la validez y fiabilidad de la evaluación y de los estándares aplicados. Finalmente, se presentaba en una reunión todas las evidencias acumuladas y el revisor externo informaba de la situación del programa de estudios al personal docente, al representante de los estudiantes y al director de Departamento. Por tanto, la calidad de la enseñanza se evaluaba de forma holística y colectiva dentro de un sistema de evaluaciones regulares que parecía reflejar la realidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. El sistema de revisores, a pesar de sus muchas deficiencias, tenía sentido para mí, puesto que la enseñanza nunca, en esencia, nunca es una cuestión privada o individual, y siempre es un ejercicio colaborativo que involucra a una variedad de actores, desde aquellos que organizan los horarios y las reservas de aulas (a ver quién da clase en un aula sin ventanas un viernes por la tarde) hasta los coordinadores de cada asignatura, los docentes que comparten asignaturas, los tutores y los que elaboraron el plan de estudios original. He impartido muchos cursos que no he diseñado yo, y esto parece ser algo común, sobre todo en el primer año y en Las Ciencias. Sin embargo, lo que esa separación de funciones no ofrece es la garantía de que cada individuo esté desempeñando sus funciones, sino que en términos neoliberales es necesario tener individuos competitivos e interesados que tengan éxito o fracasen por sus propios méritos (Tight, 2019). Ya no hay espacio para profesores “que van por libre”. Sin embargo, incluso en la opción del revisor externo, el jefe de departamento y todos los demás trabajadores ya saben quién es el profesor cuya actividad es la menos adecuada. Los informes recopilados por los revisores sirven de “munición” (en forma de datos) para que un director de departamento mantenga conversaciones sustanciales con aquellos miembros del personal docente con un peor desempeño y tome medidas, como ofrecer apoyo para mejorar la práctica. Por supuesto, el mismo argumento podría aplicarse a las evaluaciones del *profesor* a título individual que mis compañeros y yo realizamos actualmente.

En mi institución actual, el sistema de evaluación del profesorado se implantó en el año 2000 utilizando un enfoque basado en el uso de portafolios, con requerimientos y estándares comunes para todos. Este enfoque en “igualdad de condiciones” cambió la enseñanza, pero no la ha mejorado significativamente. El sistema permite a la institución afirmar que ofrece igualdad de oportunidades para todo el personal, en el sentido de que, si cumplen los criterios requeridos para un estándar, reciben las recompensas adecuadas y nadie se ve favorecido ni desfavorecido. Sin embargo, nunca hay igualdad de condiciones en una gran organización, dado que todas las medidas y estándares son subjetivos (porque los datos se derivan directa o indirectamente de las opiniones humanas) y específicos en un determinado contexto (tanto los profesores como la enseñanza presentan grandes variaciones). Un campo de juego nivelado nunca es realmente justo o equitativo, y la pretensión de igualdad es solo una de las dificultades de

vivir y trabajar en tales condiciones. Usar la igualdad de oportunidades como fundamento también contrarresta la funcionalidad neoliberal, que requiere diferencias individuales y recompensa, por un lado, a quienes muestran los atributos correctos y castiga, por otro, a los demás. La idea de que todos deben tener las mismas oportunidades de triunfar es una afirmación neoliberal, pero paradójica.

La evaluación de los docentes es obligatoria en mi universidad y, a pesar de que el portfolio contiene una variedad de elementos, se basa casi exclusivamente en una única pregunta y una sola calificación en una escala Likert de cinco puntos. Esencialmente, *los estudiantes* deciden la efectividad del profesor. Se pueden incluir otras formas de evidencia en cada portfolio, pero la naturaleza seductora de una única medida objetiva para representar a una persona ha sido demasiado difícil de resistir para quienes emiten juicios de calidad. Hay cinco preguntas obligatorias, pero el objetivo de todos los académicos es obtener una buena puntuación en la “Pregunta 5”, que trata sobre la “eficacia de los profesores”. Se pretende fingir que hay objetividad y precisión en esta medida, y se toman importantes decisiones profesionales basadas en esta calificación de efectividad. Aunque, para ser justos, es cierto que se puede recurrir a otras formas de evidencia cuando existan dudas sobre las afirmaciones, o cuando la puntuación de la Pregunta 5 resulta marginal. Sin embargo, se cree que la medida “funciona” a la hora de decidir quién gana y quién pierde, en parte porque el sistema refleja el hecho de que la mayoría de los profesores (más del 80%) obtienen puntuaciones altas en las calificaciones de eficacia de los estudiantes. Sin embargo, Saunders y Ramírez (2017) nos recuerdan que es posible que todo sea excelente, por lo que esta medida de efectividad, o no refleja la “excelencia” *per se*, o no es capaz de distinguir entre la gran mayoría de los docentes.

Es importante destacar que el sistema de evaluación no está en manos de los académicos, en quienes no se podía confiar que cumplieran sin hacer trampa. Se estableció una oficina específica para manejar el proceso de recopilación de datos de los estudiantes y, luego, proporcionar informes a la universidad. Estos informes incluyen todas las evaluaciones, sean buenas o malas, por lo que no se puede ocultar la valoración ocasional y deficiente de un profesor en particular. Hago este comentario porque, entre los méritos aportados, es sencillo ocultar el hecho de que un artículo de revista haya sido rechazado en otras revistas antes de ser finalmente aceptado, o que la presentación de una conferencia no fuera buena. Parece que aceptamos el complicado negocio de la investigación y el derecho de los académicos a argumentar su propia excelencia, pero los que están en el poder creen que todos los defectos e imperfecciones de la enseñanza y del docente, que no son confidenciales, deben ser aireados.

Con respecto a la enseñanza en sí, mi conclusión tras décadas de estudio y observación es que no es posible medir verdaderamente la calidad de un *docente*, independientemente del número de mediciones se hagan o cuán elaboradas sean las herramientas. Sin embargo, todos los sistemas de evaluación con los que estoy familiarizado, independientemente de su subjetividad, generalmente correlacionan razonablemente bien con alguna noción de “buena” *enseñanza*. Tal afirmación puede parecer incongruente, pero a través de una correlación no es fácil probar una relación causa-efecto, y no tenemos datos convincentes sobre si la medición de la enseñanza: a) refleja genuinamente las características del buen profesor, b) es causa de una buena enseñanza, c) demuestra que los buenos profesores enseñarían bien con o sin una

medición obligatoria. Es probable que sea esto último. A mi parecer, cada profesor universitario es diferente, pero casi todos son más o menos buenos. Los profesores deficientes existen, pero son raros. Por lo tanto, es posible que la evaluación refleje simplemente la calidad de la práctica docente que es predominante. Al mismo tiempo, ningún sistema de evaluación supera al simple juicio humano. En cualquier departamento, los trabajadores ya saben quienes son los mejores profesores, quienes son buenos y quienes pueden necesitar algún apoyo para mejorar.

Estas reflexiones iniciales me plantean una serie de preguntas que abordaré en los siguientes apartados. En general, si las instituciones necesitan verdaderamente medir la calidad de la enseñanza y sienten que son necesarios el cumplimiento de las obligaciones y la transparencia, ¿qué tipo de sistema de evaluación es preferible? Primero, teorizaré sobre las prácticas actuales y examinaré los impulsores neoliberales que están detrás de la exigencia de rendición de cuentas de los profesores. A continuación, ofreceré un argumento sobre el significado de la efectividad, y si es posible medirla o no. En tercer lugar, proporcionaré algunas reflexiones sobre por qué las evaluaciones de los profesores y otras medidas se han integrado en nuestras universidades, concluyendo con algunas implicaciones para la práctica.

¿Qué impulsa a este enfoque neoliberal realizar una evaluación del docente?

Personalmente, percibo la evaluación docente contemporánea como una consecuencia del neoliberalismo. El sistema de creencias neoliberal resurgió a finales de la década de los setenta después de haber estado inactivo durante casi un siglo. Era una ideología producto de su tiempo, y el mundo parecía preparado, tanto política como económicamente, para la reforma neoliberal. Actualmente se habla mucho menos sobre el neoliberalismo, pero esto probablemente se deba al hecho de que se ha normalizado y las nuevas generaciones no conocen otra forma de estar en el mundo.

La autonomía personal y la ambición individual de superar a los demás son fundamentales para el neoliberalismo. Cuando no hay competencia natural, hay que crearla, y este ha sido el caso para quienes trabajan en instituciones públicas, incluidas las universidades. No es ideológicamente aceptable confiar en que un individuo estará dispuesto a mejorar en ausencia de competencia o que se le debería permitir la libertad de hacerlo. En esencia, esto crea una paradoja. Para crear competencia, el neoliberalismo quita la libertad en nombre de la libertad, pues evalúa constantemente a los individuos en función de estándares comunes. El neoliberalismo es esencialmente responsable de que mi universidad se haya convertido en una corporación altamente burocrática con personal que hace un seguimiento continuo de su profesorado. Hay muchas otras paradojas en el canon neoliberal, como rescatar a los bancos después de la crisis financiera de 2008 para que estas corporaciones pudieran eludir las consecuencias del libre mercado de un negocio fallido (Kiely, 2018). De hecho, la quiebra bancaria en realidad fortaleció al neoliberalismo, porque dejó claro que se trata de una doctrina flexible con reglas variables que pueden ser manipuladas por los poderosos para su propio beneficio. Este argumento es importante cuando se trata de la evaluación de la enseñanza por parte del estudiante, que falla en su intención neoliberal, pero que se mantiene por conveniencia para otros propósitos.

Varios requisitos relacionados con la responsabilidad están estrechamente vinculados. Los datos de la evaluación de los docentes se utilizan tanto para la medición individual como en la auditoría institucional y el marketing, y también en tiempos de incertidumbre. El neoliberalismo abraza la noción de crisis para imponer doctrina y lograr determinados objetivos. Por ejemplo, en mi propia institución se ha empleado el Covid-19 para crear miedo. Durante los últimos 14 meses ha habido una amenaza velada y constante en las comunicaciones sobre cómo algunos de nosotros podríamos perder nuestros trabajos debido al coste económico de la pandemia. La pregunta que los individuos se hacen entonces es: “¿Quiénes serán despedidos? ¿Seré yo? ¿Quién decide?” Mi suposición es que, en cualquier futura reestructuración o reducción, los buenos investigadores y los buenos profesores serán los que se elija mantener antes que a otros. Por tanto, percibo la evidencia de mi competencia como docente como una póliza de seguro incluida en una compleja combinación de medidas necesarias para mantener mi trabajo.

Puedo parecer reacio al riesgo, pero estoy impregnado de esta cultura. Las universidades juegan a lo seguro en todas las formas de negocio: lo que se busca es minimizar el riesgo financiero y asegurar su reputación. Sugiero que los profesores son parte de esta cultura y, cuando son evaluados por los estudiantes, tienden a no arriesgarse con su currículo y las prácticas en el aula. Por tanto, esta nueva mentalidad directiva y empresarial pone en riesgo también el proyecto de conocimiento universitario de investigación y docencia y, en definitiva, la búsqueda de la verdad. El cumplimiento de obligaciones ha llevado a que los profesores se limiten a cumplir con los estándares necesarios para lograr sus objetivos y no asuman más riesgos en la enseñanza o el plan de estudios que podrían poner en peligro sus puntuaciones. En trabajos anteriores he usado el término “enseñanza básica” (Harland y Wald, 2018) para denominar esta idea. Esta metáfora describe a docentes que son lo “suficientemente” buenos, pero que podrían ser mejores en diferentes circunstancias; pero también es una elección racional para los académicos que se ven obligados a responder a una variedad de mecanismos de cumplimiento de obligaciones profesionales en una situación de competencia. Los datos del estudio mostraron que, si se juzgan tanto la investigación como la docencia, la docencia solo tiene que ser lo suficientemente buena para alcanzar los objetivos profesionales. La investigación, por otro lado, debe ser excelente. Los resultados mostraron que una vez que se alcanzaba la calidad de enseñanza necesaria para cumplir con las medidas de satisfacción de los estudiantes, se asignaba más tiempo a la investigación. Sin embargo, también se observó que el cumplimiento de obligaciones profesionales alteraba directamente el comportamiento de los profesores. Por ejemplo, una de las cinco preguntas de evaluación obligatorias que se plantean en mi institución es sobre cómo el profesor “consigue” que el alumno se interese por la materia, lo que deja la responsabilidad de la motivación y el compromiso claramente en el profesor y no en el alumno:

Ahora el interés y la motivación se habían convertido en responsabilidad del profesor porque la evaluación valora en qué medida el profesor “consigue” que los estudiantes se interesen o motiven. Con el tiempo, la comunidad académica ha internalizado estos nuevos valores convirtiéndolos en expectativas de enseñanza normales, que ilustran cómo el cumplimiento de las obligaciones ha cambiado tanto los valores como la conducta de los profesores (Harland y Wald, 2018, p. 426).

En general, sostengo que la enseñanza impulsada por el cumplimiento de las obligaciones es una enseñanza de mínimos, pero mi trabajo en el desarrollo académico también muestra que todavía es posible encontrar focos de excelencia en la universidad neoliberal. Por el contrario, Giroux (2010), entre otros, siente que la universidad se encuentra en algún tipo de crisis relacionada con la enseñanza, basándose en sus experiencias de la Educación Superior estadounidense para ofrecer una crítica radical de la universidad neoliberal y su relación con la sociedad:

Demasiadas aulas en todos los niveles educativos ahora se asemejan a una zona muerta donde cualquier vestigio de pensamiento crítico, autorreflexión e imaginación migra rápidamente a sitios fuera de la escuela, donde está mediado y corrompido por la cultura impulsada por los medios corporativos. (Giroux, 2010, p. 191)

Esta sombría afirmación puede ser cierta hasta cierto punto, pero en los últimos cuarenta años de neoliberalismo, un gran número de estudiantes tienen y reciben una ¿buena? educación dentro del contexto de una Educación Superior masificada, al menos en las instituciones de las democracias liberales occidentales. La cuestión que más me preocupa está relacionada con las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje que se pierden a medida en que se intensifican los regímenes de cumplimiento de obligaciones y rendición de cuentas. En mi caso, la preocupación se centra en cómo la medición de la eficacia de los profesores puede no ser la mejor estrategia para que tanto profesores como estudiantes den lo mejor de sí.

Evaluar la efectividad y tomar el control

En primer lugar, es extremadamente difícil ponerse de acuerdo en qué consiste exactamente la “efectividad” de los profesores (Shevlin et al., 2000). Estos autores muestran que cuando diferentes estudios buscan las características que describen la efectividad, las conclusiones son bastante diversas porque su definición se apoya en una gran variedad de factores, tanto en número como en tipo. Estos autores ofrecen ejemplos que incluyen una amplia gama de habilidades relacionadas con la amabilidad, la organización de la docencia, el respeto a los estudiantes o la presentación de la información. ¿Cuáles de ellos se consideran relevantes? ¿O, simplemente, se acepta la efectividad como un concepto que no plantea problemas? La dificultad para determinar el significado de la efectividad se ve agravada por factores externos que incluyen las actitudes de los estudiantes, las tasas de éxito, el contexto de la enseñanza, y determinados comportamientos de los docentes (como inflar las notas del alumnado para mejorar sus resultados) (Shevlin et al., 2000; Duckworth et al., 2009). Para mayor complicación, los índices de respuesta a las encuestas de evaluación de los estudiantes suelen ser bajos y la afirmación de que representa la opinión de la población (toda la clase, curso o programa) rara vez puede justificarse (Nulty, 2008).

La herramienta de evaluación empleada en mi universidad asume que cada estudiante tiene una idea clara de lo que es la efectividad de la enseñanza, y que es la misma que tienen otros estudiantes de su misma clase. Quizás las múltiples interpretaciones individuales de la efectividad pueden formar parte de una única “concepción de masas” que resulte viable, pero esto no está probado y es poco probable. Una variedad de opiniones sobre la efectividad podría reflejar cómo se siente un grupo de estudiantes, pero no necesariamente la relación entre la enseñanza que han recibido y

su aprendizaje. Sostengo que cualquier conceptualización de la efectividad requiere una amplia comprensión de la enseñanza en sí misma, lo que esta busca lograr, su contexto y las muchas variables que pueden tener un impacto en ella. Además, su definición puede requerir formación en medición psicométrica. En realidad, la mayoría de los estudiantes no tienen los conocimientos necesarios para comprender todo lo anteriormente mencionado, solo sabrán si se sienten relativamente contentos con su experiencia y hasta qué punto lo asocian al docente que imparte las clases. Lo más probable es que lo que estén realmente decidiendo es si les gusta o no el profesor, algo que a su vez se verá influenciado por cómo los propios estudiantes sienten que les está yendo en el curso. Shevlin y col. (2000) han demostrado que el “carisma” de los profesores explica un gran porcentaje de las calificaciones. En esta lectura, la efectividad realmente se traduce a preguntas como “¿Me gusta mi profesor?” (Wallace et al., 2019) y “¿Estoy satisfecho con mi experiencia?” No hay por qué no medir el aprecio y satisfacción del alumnado, pero el problema viene cuando se pretende medir otra cosa y se acaban midiendo el aprecio y la satisfacción con otro nombre. Lo que es esencialmente una encuesta de marketing de satisfacción del consumidor se presenta como una herramienta educativa que pretende medir con precisión la efectividad de un docente. Según Hornstein (2017), un único instrumento basado en la satisfacción del estudiante no es capaz de medir la calidad de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de estas críticas, la encuesta de satisfacción que seguimos utilizando parece ser capaz de representar alguna forma de realidad y distinguir entre un profesor “ineficaz” y uno “eficaz”.

Dejando de lado estos problemas metodológicos, todos los profesores de mi institución tienen un buen currículum y están plenamente capacitados, y ninguno emplearía una única fuente para su propia investigación a menos que respondiera genuinamente a una pregunta válida. Entonces, ¿cuál es exactamente esa única pregunta en la que tanto se basa mi institución? Es: “En general, ¿cómo de efectiva ha sido la docencia de (profesor-X) en la enseñanza de este curso?”. A esta traducción numérica de la opinión de los estudiantes puede sumarse otra evidencia en forma de un amplio portfolio, pero en realidad sólo se necesita un único número que sea *correcto* a los ojos de quienes toman la decisión de recompensar a los profesores. Es posible que se requiera otra evidencia, pero esta no se valora de la misma manera que esta puntuación en una escala de eficacia de 5 puntos que va de “muy eficaz” a “nada eficaz”. Por ejemplo, a los profesores se les dice que una revisión de su docencia por parte de sus compañeros solo puede realizarse e incluirse en el expediente si *no* se lleva a cabo específicamente con el objetivo de contrarrestar las opiniones expresadas por los estudiantes. Esta directiva sugiere que no se puede confiar en los profesores para evaluarse entre ellos. También sugiere que una vez que se acepta esta única medida numérica para representar la calidad, todos los demás enfoques carecen de legitimidad (Sanders y Ramírez, 2017).

Que el sistema se utiliza para el control está claro. Yo mismo llevo 33 años dedicado a la docencia, tengo un posgrado en formación docente y años de evidencia para demostrar la calidad de mi enseñanza (que mi universidad conoce de sobra). Sin embargo, en vista de que he demostrado una buena enseñanza durante más de tres décadas, no se me permite argumentar sobre ¿cuál es la probabilidad de que ahora vaya a ejercer como un pobre o ineficaz profesor? Sigo necesitando someterme cada cierto tiempo a las evaluaciones de los alumnos, pues si no lo hago, cualquier solicitud que deba hacer con respecto a mi carrera se considerará inválida. Como muchos de mis compañeros, participo en el juego y me someto a las evaluaciones mínimas necesarias

para cumplir con los requisitos y asegurarme de alcanzar la puntuación requerida. La tan buscada transparencia desaparece, y las distintas partes del proceso de rendición de cuentas comienzan a desconfiar la una de la otra (Harland, 2009).

Esta estrategia es independiente de lo que hago para evaluar mi enseñanza y mejorarla. Esto es algo que hago con regularidad y que hace mucho tiempo que constituye la base de mi práctica docente. Creo que tengo mucho que aprender y la mayor parte de mi enseñanza se organiza para aceptar cambios que permitan mejorarla. Sin embargo, este tipo de evaluaciones para la mejora las llevo a cabo siguiendo procedimientos creo que tienen sentido. Dicho de otro modo, siempre busco mejores formas de planificar e impartir mi docencia, y, a medida que las voy implementando, es necesario que evalúe, incluya y respete la voz de mis alumnos. Llevo haciéndolo toda mi carrera, pero mi libertad académica se mantiene junto con mi profesionalidad. Poco de este trabajo concuerda con los requisitos institucionales obligatorios y los dos regímenes de evaluación son prácticamente independientes en mi vida laboral.

Sin embargo, se suele argumentar que la evaluación de los estudiantes para el cumplimiento de obligaciones y el reconocimiento también pueden ser útiles para que los profesores aprendan. Esto es verdad hasta cierto punto, pero también plantea problemas. Es posible argumentar que pedir a los docentes que trabajen conforme a unos criterios específicos es un modo de apoyar su trabajo, porque de ese modo están claras las expectativas y los estándares institucionales (Harland et al., 2010). Sin embargo, al mismo tiempo, el objetivo principal de la evaluación puede anular cualquier beneficio que se desprenda de esta. Existe el riesgo de que, una vez que se cumplan los objetivos derivados del cumplimiento de obligaciones y se reciba el reconocimiento correspondiente, cualquier proceso de desarrollo se detenga. El tiempo para el cumplimiento de obligaciones y el tiempo para el desarrollo profesional del docente compiten. Que esta situación se acepte puede explicarse en parte porque es axiomático para el neoliberalismo que cualquier impacto indeseable de un proceso es simplemente una consecuencia necesaria y, por tanto, debe aceptarse. La devoción absoluta a los principales principios del neoliberalismo hace que la mayoría de las anomalías no sean cuestionadas.

Las universidades también deben controlar el riesgo con respecto a la educación de los estudiantes y la reputación institucional. Ahora ya no parece tolerable que a los pocos profesores universitarios que tienen dificultades se les permita salirse con la suya con una mala enseñanza. En mi experiencia, siempre existe un número de personas que han elegido la profesión equivocada, pero en lugar de lidiar con el problema real que presentan ciertos individuos que no desempeñan sus funciones como deben, se introduce un sistema de cumplimiento de obligaciones para todos los académicos. Por supuesto, esto tiene un coste tremendo. Aquí, la universidad se diferencia de la forma en que las empresas tienden a operar; en una empresa es probable que el personal con bajo rendimiento simplemente tenga poco futuro dentro de esta. En una universidad, por el contrario, siempre ha sido más difícil eliminar a un profesor de bajo rendimiento, especialmente si tiene un puesto fijo; y es aún más problemático hacerlo si la investigación de un profesor de bajo rendimiento docente es excelente.

Como principio general, si un sistema de evaluación no discrimina suficientemente entre diferentes niveles de calidad de la enseñanza, entonces la práctica consiste en

mejorar el sistema hasta que lo haga. De manera similar, si un sistema no mide lo que se propone medir, entonces necesita refinarse. Para cada pregunta presente en el instrumento de evaluación, mi institución introdujo una escala de cinco puntos que tras su implementación rápidamente dejó en evidencia que la diferencia de atributos entre cada punto era insignificante, por lo que se eligió agrupar los datos y reducir la escala de cinco puntos a tres para dividir los resultados entre “bueno” (una puntuación de 1 o 2), “neutral” (una puntuación de 3) y “malo” (una puntuación de 4 o 5). Esta tosca aproximación pareció apaciguar a todas las partes en su momento, ya que elude parcialmente los problemas teóricos, pero también permite emitir juicios con mayor facilidad. Sin embargo, el resultado “bueno” se convirtió rápidamente en una calificación porcentual (alrededor de 82%) y, una vez que se logró la precisión numérica deseada, se procedió a ignorar los problemas presentes en el sistema.

¿Por qué se ha aceptado e integrado la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes?

La amplia aceptación de la evaluación obligatoria, su dependencia de una sola pregunta y la posición privilegiada de la voz del alumno en ella siempre me ha desconcertado. Primero, permítanme hablar de la responsabilidad en sí misma. Sostengo que actualmente se entiende y se reconoce ampliamente que los gobiernos tienen derecho a pedir a las universidades públicas que actúen en nombre de la sociedad. Es una preocupación tanto financiera como moral, que afecta a los responsables académicos y a la calidad de los estándares dentro de la universidad, y todos los ejercicios de cumplimiento de obligaciones que están asociados con la idea de rendir cuentas. Como instituciones públicas, ya no se confía en que las universidades actúen de forma independiente. La confianza ha sido reemplazada por el control y las instituciones han aceptado e integrado esta nueva forma de gobernanza en su funcionamiento, tanto interno como externo. Los gobiernos insisten en que las universidades actúen de determinadas formas con fines políticos y sociales y, para crear competencia que aumente la productividad y la calidad, insisten en hacer públicos los resultados del cumplimiento de obligaciones. Para dar un ejemplo, ahora es más fácil acceder a la Educación Superior y, además, los futuros estudiantes tienen más formas de averiguar cuáles son las mejores instituciones. Los ejercicios de rendición de cuentas también permiten a las universidades poder realizar afirmaciones sobre la calidad de su trabajo en esa lucha con el resto de las instituciones en un sector mucho más competitivo. Las mediciones de este tipo han tenido como resultado una mayor diferenciación en el tipo de educación ofrecida y las universidades de élite con mejores puestos en los ránquines ofrecen una experiencia educativa muy diferente a las de niveles inferiores que no han logrado obtener tal estatus (Giroux, 2010). Estas diferencias se afianzan con el tiempo y es muy difícil para cualquier universidad subir de rango aumentando la calidad de sus ofertas. El orden jerárquico se mantiene estable.

Sin embargo, estos cambios políticos e ideológicos tienen un coste, debido a esa nueva cultura burocrática que prefiere una gobernanza y práctica guiadas por estándares, y que ha provocado que las herramientas para medir el cumplimiento de obligaciones continúen incrementándose en número e intensidad. La prevalencia de lo administrativo tiende a la micro gestión (Holmes y Lindsay, 2018). Los burócratas son muy creativos extremadamente inventivos y cada vez que se identifican problemas de

“calidad” o “riesgo” que requieren solución, o se implanta un nuevo instrumento de rendición de cuentas, o se refina uno antiguo. En mi institución se ha establecido un patrón acumulativo de más de 25 años y, a mi entender, en el proceso no se ha eliminado ni una sola política o requisito de cumplimiento de obligaciones existente. Muchos han sido revisados para comprobar si eran efectivos a la hora de cumplir su propósito, pero todos han sido mantenidos, para guiar la gestión del trabajo académico y operativo. Por supuesto, no todos afectan directamente a los académicos, pero la mayoría sí. Algunas políticas son ciertamente útiles, otras problemáticas. Las problemáticas aquí planteadas sobre la evaluación del docente y la capacidad de un instrumento para medir lo que presume que mide se traducen en una excesiva cantidad de tiempo dedicada al cumplimiento de obligaciones y, más específicamente, en oportunidades perdidas para el aprendizaje tanto de profesores como de estudiantes. Pero todos los problemas que presentan parecen ser ignorados debido a que la rendición de cuentas en las instituciones públicas lleva mucho tiempo normalizada en el mundo neoliberal y a que los académicos han sido una parte activa de esta normalización, demostrando su “voluntad de coludirse en la vigilancia policial de sus compañeros y en la suya misma” (Brenneis et al., 2005: 8).

El verdadero coste del cumplimiento de obligaciones y la responsabilidad permanece en gran parte oculto tanto para los académicos como para el público, mientras que las recompensas se acumulan para las personas que tienen éxito. Volviendo a la evaluación de la enseñanza, ciertos tipos de comportamiento son recompensados por los estudiantes y, posteriormente, por la institución. La mayoría de los académicos pueden tener éxito sin necesidad de implementar cambios en su método habitual, siempre que a los estudiantes les parezcan “efectivos”. Es posible que tengan que comprometer sus valores y dejar de lado sus objeciones a este tipo de medición, pero si más del 80% tiene éxito con este enfoque, y lo han hecho durante dos décadas, entonces movilizar a la fuerza laboral para exigir un cambio será casi imposible. ¿Quién querría empezar a defender un nuevo sistema cuando el actual es conveniente y “funciona”, y es probable que las alternativas también presenten defectos? Los académicos murmuran quejas, pero nunca en voz muy alta, por lo que, a juzgar por el comportamiento en mi institución, sus derechos y libertades para evaluar sus propias prácticas como mejor les parezca no deben ser tan importantes. Es muy probable que esa medida de cumplimiento única se mantenga y siga siendo aceptada. El statu quo parece “razonable” ya que presenta pocos riesgos para las carreras profesionales de la mayoría.

Otra opinión es que el sistema de evaluación falla en su objetivo de generar un comportamiento competitivo impulsado por los estándares. Si la mayoría de los profesores son percibidos como efectivos, cumplen con los estándares esperados, y luego cosechan las recompensas que se derivan de este ejercicio; entonces, o la medida, o los estándares, o el sistema fracasan en su intención neoliberal. Esta es una observación que seguramente debe haber sido planteada por quienes están en el poder, pero nadie parece haber cuestionado genuinamente este aspecto de la evaluación de los docentes. En general, nuestra comunidad da la impresión de que está contenta con cómo están las cosas. Además, cuando se plantea la cuestión de deshacerse de o sustituir cualquier mecanismo de cumplimiento de obligaciones existente, la conclusión siempre parece ser que son necesarios o que no existe una alternativa genuina, lo que a su vez plantea la pregunta de cuánta libertad tienen realmente los académicos.

Observaciones finales

Parece que, en la universidad, estamos atrapados por las herramientas de cumplimiento de obligaciones neoliberales. Sin embargo, los argumentos presentados sugieren que la institución nunca ha sido completamente neoliberal en el sentido de que, en nombre de la libertad, está dispuesta a quitarle libertades a los trabajadores. Paradójicamente, estas son exactamente las mismas libertades que también necesita proteger. Al hacerlo, la institución parece o ignora la tensión que esto genera, o simplemente opera fuera de las reglas ideológicas neoliberales, tal vez de la misma manera que los gobiernos soberanos intervienen constantemente en el libre mercado sin preocuparse por las contradicciones que esto pueda suponer. Otra lectura es que el neoliberalismo ha permitido un cambio de poder y la tentación de implantar herramientas de cumplimiento de obligaciones ha sido demasiado difícil de resistir para aquellos que deseaban controlar a los académicos. Independientemente de la causa, el resultado es que la libertad académica se ha erosionado y cada vez más se ve más amenazada con la introducción de nuevas herramientas de cumplimiento de obligaciones. Tal resultado sugiere que la fuerza laboral debe oponerse o resistirse a todo cumplimiento de obligaciones siempre que sea posible (Foucault, 1998). Como mínimo, se debe tener cuidado con la introducción de nuevos objetivos de cumplimiento de obligaciones, pues una vez introducidos, estos requisitos nunca desaparecerán. Cada instrumento puede que sea “mejorado” con el tiempo para generar resultados más deseados para la gestión universitaria, pero todos se convierten en expectativas habituales para la vida académica. Debo agregar que los académicos han aceptado las consecuencias de la evaluación docente, y esto se ha percibido como una forma de colusión y se ha denominado ‘complicidad consciente’, o cuando ‘los individuos son conscientes de las consecuencias de las políticas neoliberales, pero no obstante las apoyan’ (Shore y Davidson, 2014: 17).

¿Qué consecuencias tiene esto para la docencia? Es probable que la enseñanza se sitúe en valores “mínimos” en el sentido de que, una vez que la docencia es lo suficientemente buena, los académicos habrán alcanzado sus objetivos y podrán concentrarse en otras tareas más valiosas, como la investigación. Negociar tiempo y esfuerzo es inevitable en una carrera administrada que tiene recompensas diferenciales para distintas partes del trabajo. En general, la investigación siempre se ha valorado más que la docencia, y sigue siendo la moneda internacional para la movilidad académica en el sector universitario, tan centrado en la investigación.

Dudo que la herramienta de evaluación obligatoria que utilizamos cree competencia o proporcione un impulso interno para ser mejor profesor, porque las recompensas se acumulan para aquellos que cumplen con un nivel mínimo de competencia y el listón no es alto. Al mismo tiempo, los académicos, como su institución, se están volviendo cada vez más reacios a asumir riesgos en lo que a docencia se refiere, y tienden a pensárselo dos veces cuando en un ciclo de evaluación deben demostrar su cumplimiento de obligaciones antes de introducir innovaciones que podrían no funcionar a la primera o no ser aceptables para los estudiantes. Si esta afirmación es válida para los académicos en general, entonces medir la enseñanza y hacer que los académicos rindan cuentas falla en todos sus propósitos. En el mejor de los casos, puede ayudar a los jefes de departamento inexpertos o cobardes a tener conversaciones complicadas con los profesores de calidad inferior de los que son responsables, aquellos que están en la profesión equivocada o necesitan un apoyo sustancial. Mi experiencia como persona

que diseña planes de estudio y materiales académicos y exjefe de departamento me dice que son raros los profesores con una docencia deficientes y, por tanto, un sistema de cumplimiento de obligaciones universal integral para todo el personal debe cuestionarse sobre la base de que simplemente no es necesario. Dejen el desarrollo de la enseñanza en manos de los docentes y confíen en que cada uno de ellos lo abordará de la manera que considere adecuada. De esta manera, cada profesor estará más comprometido con su práctica pedagógica. Además, existe suficiente apoyo en las universidades como para asegurar que los académicos se sientan apoyados y libres de acometer sus tareas de la forma que consideren más adecuada. Sin embargo, es posible que algunos prefieran centrarse en la docencia y en obtener la aprobación de los estudiantes, por ser la ruta más fácil hacia el éxito y la recompensa, algo que sin duda presenta atractivos si es realmente posible.

¿Debemos entonces aprender a vivir con las medidas de cumplimiento de obligaciones y rendición de cuentas? Actualmente parece que no tenemos mucha opción al respecto, pero lo que cuenta son las expectativas que se van formando. Por lo que he aprendido sobre la evaluación de profesores, espero que la comunidad académica tenga voz para preguntar:

- a) ¿Es necesario un instrumento para medir el cumplimiento de obligaciones?
- b) ¿Cumple sus objetivos?
- c) ¿Perjudicará al proyecto académico de docencia e investigación? Y, si es así, ¿es aceptable el nivel de perjuicio?

Muchas formas de rendición de cuentas son anteriores a la reforma neoliberal y formaban parte de un contrato social, como rendir cuentas a los estudiantes por su educación o rendir cuentas a organismos profesionales. Pero ahora este mismo contrato académico requiere medición y muchas más funciones son auditadas a través de herramientas basadas en evidencia. Sin embargo, hay poca evidencia que sugiera que estas todavía formen parte de cualquier “contrato” con la sociedad, aunque ciertamente son parte de acuerdos contractuales que sustituyen la confianza y la autonomía por el control de arriba a abajo en el negocio universitario. La universidad debe decidir si el coste merece la pena, porque es la sociedad la que acaba pagando todo este tiempo y esfuerzo. No se habla a menudo de este aspecto oculto del cumplimiento de obligaciones neoliberal. Los contribuyentes aún financian una buena parte de la Educación Superior pública y, si bien se nos dice que exigen transparencia y una buena relación calidad-precio, ¿conoce el público los costos financieros y de praxis reales? ¿Estarían dispuestos a pagar por la gran cantidad de tiempo que dedican los académicos, los administradores y las instituciones al cumplimiento de obligaciones y la rendición de cuentas? Estas preguntas requieren un debate más amplio.

Finalmente, también hay que cuestionar mi propio papel como académico que desarrolla planes de estudio y materiales. A menudo, este tipo de trabajos tratan de reforzar el concepto de excelencia en la enseñanza y, por lo tanto, los ideales neoliberales por defecto, aunque espero que mis valores y acciones contrarresten claramente tales nociones. Podría entonces preguntarse, ¿por qué participé en el diseño de un sistema de evaluación de estudiantes al profesorado con el que fundamentalmente no estaba de acuerdo? En primer lugar, porque era mejor estar incluido en el proceso y tener voz,

incluso cuando mis compañeros ignoraban mis ideas. En segundo lugar, si es necesario medir la enseñanza, el sistema que tenemos en la actualidad es probablemente el mejor posible, excepto por la idea fundamental de que los estudiantes son los únicos árbitros de la eficacia, las oportunidades perdidas en una enseñanza de mínimos, y el hecho de que no logra su función principal de impulsar la competencia y la excelencia. Preferiría haber visto prevalecer el enfoque de un revisor externo más holístico y familiar, o un portfolio dirigido por académicos centrado en los *resultados* de la enseñanza, a saber, el “aprendizaje de los estudiantes fruto de una buena enseñanza”. Sin embargo, aunque esta última estrategia podría en teoría haber sido aceptada en el momento, fue rechazada como inviable debido a la naturaleza inconmensurable de dicho valor agregado. Sin embargo, incluso si se hubiera aceptado tal esquema, este habría apoyado en gran medida los principios de responsabilidad neoliberal y habría permitido otra medición del trabajo académico, lo que supone una concesión al culto de la “excelencia” y una autorización a erosionar la confianza profesional.

Referencias

- Brenneis, D., Shore, C. y Wright, S. (2005). Getting the measure of academia: universities and the politics of accountability. *Anthropology in Action*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.3167/096720105780644362>
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D. y Seligman, M.E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Foucault, M. (1998). *The will to knowledge: The history of sexuality vol. I*. Londres, Penguin.
- Giroux, H.A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The educational forum* 74(3), 184-196. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483897>
- Harland, T., (2009). The university, neoliberal reform and the liberal educational ideal. En M. Tight, K. Mok, J. Huisman, C. Morphew. *The Routledge international handbook of higher education* (pp. 511-521). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203882221-37>
- Harland, T. y Wald, N. (2018). Vanilla teaching as a rational choice: the impact of research and compliance on teacher development. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1395408>
- Harland, T., Tidswell, T., Everett, D., Hale, L. y Pickering, N. (2010). Neoliberalism and the academic as critic and conscience of society. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/13562510903487917>
- Hartmann, E. (2019). The future of universities in a global risk society. *Globalizations*, 16(5), 717-736. <https://doi.org/10.1080/14747731.2019.1583412>
- Holmes, C., y Lindsay, D. (2018). “Do You Want Fries With That?”: The McDonaldization of University Education—Some Critical Reflections on Nursing Higher Education. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244018787229>

- Hornstein, H.A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Kaščák, O. and Pupala, B. (2011). Governmentality-Neoliberalism-Education: The Risk Perspective. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 2(2), 145-160. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>
- Kiely, R. (2018). *The neoliberal paradox*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788114424>
- Lwegg, A.M. y Wilson, J.H. (2012). RateMyProfessor.com offers biased evaluations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(1), 89-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.507299>
- Nulty, D.D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & evaluation in higher education*, 33(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/02602930701293231>
- Saunders, D.B. and Blanco Ramírez, G. (2017). Against 'teaching excellence': Ideology, commodification, and enabling the neoliberalization of postsecondary education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 396-407. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301913>
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. y Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 97-405. <https://doi.org/10.1080/713611436>
- Shore, C. y Davidson, M. (2014). Beyond collusion and resistance: Academic-management relations within the neoliberal university. *Learning and Teaching*, 7(1), 12-28. <https://doi.org/10.3167/latiss.2014.070102>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Wallace, S.L., Lewis, A.K. and Allen, M.D. (2019). The state of the literature on student evaluations of teaching and an exploratory analysis of written comments: Who benefits most? *College Teaching*, 67(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1483317>