

¿Cómo se puede aprovechar la voz de los estudiantes más efectivamente—especialmente en tiempos de pandemia—para la mejora de la enseñanza en la educación superior?



Por **Stephen Darwin**

Académico Departamento de Inglés. Facultad de Educación
Doctorado en Educación Superior, Universidad Nacional de
Australia

sdarwin@uahurtado.cl

Ver PDF español | Ver PDF inglés

La actual pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto uno de los principales retos contemporáneos de la enseñanza superior: cómo lograr la participación más efectiva de los estudiantes. El paso a la enseñanza en línea ha aumentado la distancia potencial entre los profesores y los estudiantes, amplificando los retos de diseñar las condiciones para un aprendizaje significativo (Marinoni, Land, & Jensen, 2020; Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole, 2020). Este desarrollo también ha obligado a plantear más preguntas sobre cómo los académicos pueden captar y aprovechar más efectivamente las perspectivas de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje para mejorar los enfoques actuales y futuros del diseño del aprendizaje.

Una investigación reciente realizada en el contexto chileno (Darwin, 2020) sugiere que la mayoría de las instituciones le dan un valor muy instrumental a la voz de los estudiantes, y que la mayoría de las universidades confían principalmente en las encuestas de fin de semestre basadas en las calificaciones de los estudiantes como medio para cuantificar sus experiencias de aprendizaje. Además, los sistemas existentes (y previstos) de acreditación institucional internacionales y nacionales y de programas supervisados por la *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA) hacen poco hincapié en la necesidad de que las universidades comprendan mejor o evalúen más efectivamente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes más allá del uso de las encuestas. Entonces nos preguntamos, ¿cómo ha evolucionado esta dependencia única de las encuestas a los estudiantes en la educación superior—incluyendo a las instituciones chilenas—y por qué han sido adoptadas como un dispositivo legítimo para entender sus experiencias de aprendizaje y valoración de la enseñanza? Además, ¿qué alternativas han surgido como un medio potencialmente más sustancial y efectivo para entender las perspectivas de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje?

Calificación de los estudiantes en la enseñanza superior

Las encuestas basadas en las calificaciones de los estudiantes -que miden aspectos como la experiencia de los alumnos o los niveles de compromiso o satisfacción con la enseñanza- son ahora una característica familiar de la educación superior a nivel mundial (Hammonds, Mariano, Ammons y Chambers, 2017; Klemenčič y Chirikov, 2015; Uttl, White y González, 2017).

Si bien se han identificado serias limitaciones en dichas encuestas—particularmente relacionadas con los sesgos de género y etnia, el efecto del diseño del curso y las tasas de respuesta (Stark & Freishtat, 2014; Stark, Ottoboni, & Boring, 2016)—esta medición de fin de semestre se ha convertido en el medio predominante para evaluar la calidad del profesorado y de la enseñanza en la educación superior. Además, los resultados de las encuestas se utilizan cada vez más como medida indirecta en funciones tan diversas como los rankings universitarios internos y regionales, la evaluación del rendimiento académico y en el marketing institucional (Darwin, 2020b).

Esta dependencia de una serie de encuestas estándar basadas en las calificaciones de los estudiantes -aunque no es infrecuente en los sistemas universitarios- es cada vez más problemática, dado que los entornos de aprendizaje son cada vez más dinámicos, diversificados y tecnológicamente ricos (Altbach, 2016; Tight, 2019). La mayoría de las métricas actuales de calificación de los estudiantes provienen de demandas de aseguramiento de la calidad que enfrentaron las universidades bajo las ideologías omnipresentes de la *Nueva Gestión Pública*, que buscaban que las instituciones financiadas con fondos públicos se desempeñaran como si fueran organizaciones empresariales privadas (Marginson, 2014). Si bien el modelo de la educación superior chilena es fundamentalmente diferente al anglosajón, moldeado por las ortodoxias neoliberales de la época de la dictadura de

Pinochet que impusieron el financiamiento privado en la educación superior, la influencia global de las encuestas a los estudiantes como una forma legítima de aseguramiento de la calidad es evidente en las prácticas institucionales locales. Además, al igual que en el resto del mundo, en Chile la actual pandemia ha amplificado las limitaciones inherentes a las encuestas retrospectivas y centradas en la métrica, con profesores que luchan por comprender los profundos desafíos del diseño del aprendizaje y el compromiso de los estudiantes en el relativo anonimato del proceso de enseñanza y aprendizaje en forma remota.

Limitaciones de las encuestas a estudiantes

A pesar de su supuesta objetividad y validez, las encuestas basadas en las calificaciones de los alumnos no son epistémicamente inocuas. Normalmente, se enmarcan en una concepción deficitaria de la actuación idealizada del profesor y de la enseñanza, asimismo, las calificaciones de los alumnos tratan de simplificar las complejas realidades de la actividad docente. Además, las encuestas tratan de condensar las diversas perspectivas de los estudiantes en una forma singular y homogénea que fomenta la comparación histórica y entre programas basada en métricas simples. Se entiende que esta voz singular de los estudiantes proporciona una visión definitiva de la experiencia, el compromiso o la satisfacción de los y las alumnas. Aunque se ha desarrollado una serie de diseños de encuestas con fundamentos socioculturales de los sistemas de educación superior, un rasgo ampliamente común ha sido el privilegio de los datos cuantitativos extraídos de las encuestas basadas en las calificaciones. Además de generar niveles significativos de ansiedad académica y respuestas a menudo hostiles a la opinión de los estudiantes (Hornstein, 2017; Schuck, Gordon y Buchanan, 2008), la naturaleza intrínsecamente reductiva de las calificaciones de los estudiantes también ha redefinido fundamentalmente la relación entre el profesorado y los estudiantes.

Incluso antes de la pandemia, surgieron serias dudas sobre la capacidad de las encuestas basadas en las calificaciones de los estudiantes para contribuir significativamente a la mejora de la calidad de la enseñanza (Feistauer & Richter, 2017; Uttl et al., 2017). La lógica comparativa que subyace en el diseño cuantitativo de las encuestas a estudiantes -aunque garantiza la validez y la fiabilidad- ha impuesto igualmente una rigidez de diseño que es potencialmente insensible a los entornos docentes diversos o en transformación (Okupe & Medland, 2019). Esta limitación es aún más importante en este período en que la enseñanza ha tendido a realizarse en línea y de manera más flexible, incluyendo momentos sincrónicos y asincrónicos. Es en este contexto que las preguntas tradicionales de las encuestas pueden ser cada vez más irrelevantes por las circunstancias a las que obliga la enseñanza en una época de pandemia.

Esta inflexibilidad inherente a las encuestas—combinada con la creciente desconfianza en las calificaciones de los estudiantes a medida que se normalizan como medio para evaluar, comparar y juzgar el rendimiento académico e institucional—significa que la opinión de los estudiantes tiene menos probabilidades que nunca de dar forma a la toma de decisiones pedagógicas. En lugar de inspirar la reflexión y el rediseño del aprendizaje, en este momento esta forma de evaluación basada en la métrica parece estar más alejada que nunca de dar vida a las voces de los estudiantes en una época en la que esto es una necesidad crítica para mejorar la enseñanza.

El poder de las voces de los estudiantes

A diferencia de otras áreas de la educación, la educación superior ha sido comparativamente lenta en reconocer el valor de las voces de los estudiantes para ayudar a informar tanto el diseño como la eficacia de las pedagogías de enseñanza (Canning, 2017; Seale, 2010). Paradójicamente, la introducción

de encuestas estudiantiles a gran escala fue el resultado de las demandas de los estudiantes hace cuatro décadas (en gran parte en los sistemas de educación superior anglófonos) para una mayor democracia institucional y para mejorar la calidad y la responsabilidad en la enseñanza universitaria. Las respuestas iniciales de los profesores a las encuestas de los estudiantes fueron en gran medida hostiles, principalmente porque esto perturbaba el equilibrio de las relaciones de poder que históricamente habían prevalecido en las estructuras universitarias de élite (Centra, 1993).

Sin embargo, en las décadas siguientes, a medida que las encuestas se normalizaban progresivamente, se hicieron mayores esfuerzos por utilizar los datos que generaban para mejorar la enseñanza utilizando las percepciones de los estudiantes. En esta fase, las encuestas solían realizarse entre profesores y alumnos, lo que llevó al diseño de encuestas más cualitativas para proporcionar una mayor profundidad de análisis, a la introducción de la representación de los alumnos a nivel de programa y a una mayor atención al desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, a medida que el aseguramiento de la calidad y los impulsos neoliberales se extendieron por los sistemas universitarios mundiales, las encuestas a los estudiantes fueron rápidamente reutilizadas y ampliadas en su uso para convertirse esencialmente en herramientas de medición y discriminación de pseudo mercado (Sabri, 2013; Schuck et al., 2008). Un cambio fundamental en esta fase fue trasladar el lugar de control de las encuestas a los estudiantes de los profesores a la gestión institución, transformar el enfoque de la evaluación de los estudiantes de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula al análisis comparativo del desempeño.

A pesar de esta reutilización limitada, las voces de los estudiantes pueden ofrecer a las y los académicos una visión potencialmente valiosa de los complejos y diversos efectos del diseño del programa y de las pedagogías de aula en su aprendizaje. Cuando las opiniones de los estudiantes se

entienden como respuestas a la calidad del profesorado, y no como una medida en sí misma, éstas pueden constituir un importante catalizador para la reflexión profesional y la mejora pedagógica. Sin embargo, esto significa desarrollar estrategias de evaluación que vayan más allá de las métricas reductoras, para llegar a una comprensión más amplia y cualitativa de la gama de respuestas de los estudiantes y las condiciones de aprendizaje en que se encuentran.

Las “puntuaciones” promedio generadas por las encuestas ofrecen poca claridad, diversidad o conocimiento de las razones por las que los estudiantes calificaron como lo hicieron (y aún menos si los índices de respuesta son bajos). Por el contrario, las formas más abiertas de investigación para desarrollar una comprensión más compleja de las perspectivas de los estudiantes tienen el potencial de proporcionar datos que ofrecen una visión provocativa de los diferentes niveles de compromiso de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.

En las desafiantes circunstancias actuales, en que la pandemia obligó a dar un rápido paso a la enseñanza en línea, es oportuno considerar formas alternativas y más amplias de aprovechar las voces de los estudiantes como medio para comprender mejor la eficacia de los diseños de aprendizaje y las pedagogías en uso. Aunque es poco probable que las encuestas a los estudiantes vayan a ninguna parte en un futuro próximo, las exigencias del aula contemporánea—y en particular del aula en línea—requieren enfoques más complejos para comprender sus voces.

Estrategias alternativas para captar la voz de los estudiantes

Internacionalmente, *las voces de los estudiantes* son consideradas como un valor educativo en la educación superior, dado que estas percepciones pueden proporcionar un potente catalizador para reflexionar y mejorar la pedagogía (Seale,

2010). Sin embargo, la creciente importancia de las calificaciones de los estudiantes en las universidades de todo el mundo -incluso, recientemente, como factor principal de algunos modelos de clasificación universitaria mundial- ha impedido el diálogo y la investigación sobre enfoques alternativos. Además, la fragilidad de las encuestas a los estudiantes (como las tasas de respuesta, el sesgo y los débiles vínculos con el aprendizaje), significa que a menudo los académicos no respetan sus resultados, especialmente cuando las instituciones desproporcionadamente sobrevaloran sus resultados (Blackmore, 2009; Darwin, 2017; Edström, 2008). Por lo tanto, las calificaciones de los estudiantes se relacionan principalmente con el discurso del aseguramiento de la calidad—es decir, para garantizar la confianza de lo que se ofrece sobre la base de una voz condensada de los estudiantes—en lugar del imperativo de mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

Así pues, si aprovechar la voz de los alumnos tiene un valor pedagógico, ¿qué alternativas viables existen a los modelos convencionales de calificación de los alumnos (y hasta qué punto son realistas de aplicar en la práctica)? En *la Figura 1* se resume una serie de alternativas para considerar la participación de los alumnos. Este diagrama de cuadrantes muestra la relación de estas alternativas con los enfoques tradicionales de encuestas de fin de semestre, enmarcados por niveles de colaboración y enfoques centrados en la investigación.

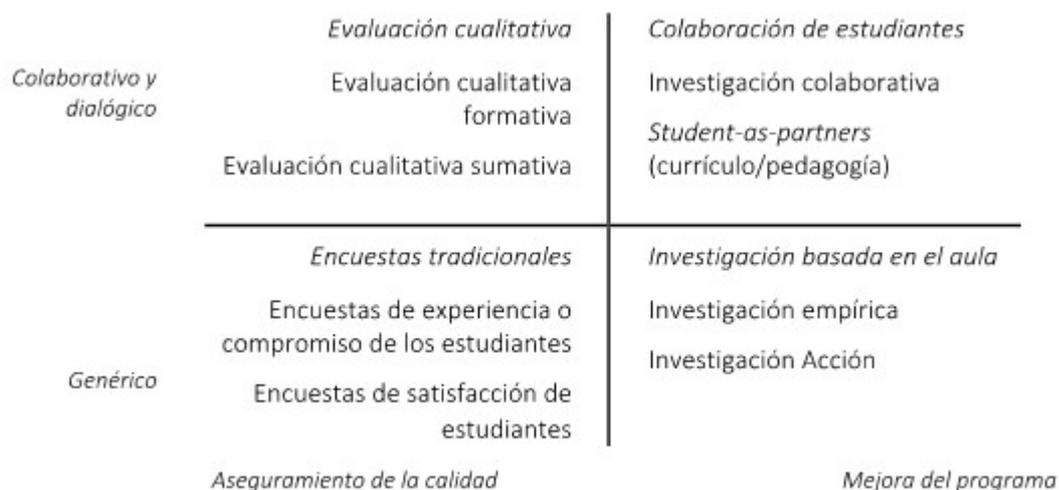


Figura 1: La voz de los estudiantes: enfoques tradicionales y alternativos

Evaluación cualitativa de los estudiantes

Como se ha señalado anteriormente, antes de que la evaluación de los estudiantes se pusiera al servicio del aseguramiento de la calidad institucional, su principal objetivo era proporcionar datos directamente a los profesores sobre su enseñanza. Aunque al principio los sistemas de evaluación se centraban en calificaciones cuantitativas, con el tiempo creció la demanda de métodos más sofisticados para conocer las opiniones de los estudiantes. Un elemento central de este impulso fue el desarrollo de preguntas abiertas que animaran a los estudiantes no sólo a calificar, sino también a proporcionar comentarios que ofrecieran una mayor comprensión de las diferentes respuestas de los estudiantes. Esto permitió a los profesores comprender las razones de las respuestas de los alumnos (y poder responder adecuadamente), y no sólo recibir métricas sin una explicación clara (y especular sobre las razones).

A medida que la complejidad de los entornos de aprendizaje y las cohortes de estudiantes han aumentado en las últimas décadas, también lo ha hecho el impulso de formas más complejas de captar la voz de los estudiantes. Una estrategia

ha sido el retorno a este modelo anterior de evaluación, que hace hincapié en las formas cualitativas de recopilación de datos. Varios estudios recientes (por ejemplo, Darwin, 2016; Steyn, Davies y Sambo, 2019) han destacado el valor de utilizar formas más cualitativas para comprender el aprendizaje de los estudiantes, ya sea como medio de evaluación formativa o sumativa de su opinión. Una ventaja fundamental de estos enfoques es que ponen en primer plano una forma más compleja y heterogénea de la voz de los estudiantes, que proporciona un catalizador más fundamentado empírica y potencialmente más potente para la reconsideración de los enfoques del diseño curricular y del aprendizaje. Esta forma de datos puede proporcionar una base más firme para una reflexión crítica más productiva y para una comprensión más desarrollada de por qué diferentes estudiantes responden de forma diferente a condiciones de aprendizaje similares.

Es importante destacar que esta forma de evaluación más amplia también fomenta una mayor reflexión fuera del aula hacia cuestiones colectivas entre asignaturas y programas. Esto se debe a que las respuestas más complejas a menudo apuntan a características menos obvias del aprendizaje, como las expectativas de los estudiantes, la relación con otras asignaturas o niveles más amplios de apoyo a los estudiantes (que van más allá del nivel de la asignatura directa). Sin embargo, lo que esta forma cualitativa de evaluación no ofrece es la utilidad de la medición concluyente y comparativa que ofrecen los enfoques más convencionales basados en las calificaciones.

Colaboración y diálogo con los estudiantes

Involucrar a los estudiantes en formas más directas -como colaboradores o socios- en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un método cada vez más reconocido que se ha desarrollado en respuesta a entender y responder más directamente en la práctica a las voces de los estudiantes. En concreto, este enfoque ha tratado de hacer frente a la

pasividad e inercia de los estudiantes haciéndoles partícipes directos del diseño y las prácticas pedagógicas de los programas (Bovill, Cook-Sather y Felten, 2011).

Este enfoque centrado en la colaboración también desafía los enfoques convencionales de la evaluación retrospectiva, que hace hincapié en las preguntas dirigidas por el profesor y las respuestas centradas en el alumno. En su lugar, pone en primer plano el valor de la reciprocidad y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones pedagógicas. Del mismo modo, la participación directa como colaboradores trasciende las formas cualitativas de evaluación al eliminar la distancia forzada que se establece entre los profesores y los estudiantes, fomentando las voces de los estudiantes para fortalecer mutuamente los niveles de compromiso de los estudiantes y el rigor en el pensamiento académico en torno a cuestiones de diseño y práctica. Una serie de estudios recientes (por ejemplo, Cook-Sather, Bovill y Felten, 2014; Healey, Flint y Harrington, 2016) han demostrado la eficacia de estas formas de participación más colaborativa para mejorar el compromiso de los estudiantes y los resultados de aprendizaje.

Aunque se entiende que este enfoque colaborativo puede no ser adecuado en todos los planes de estudio o contextos de enseñanza, su valor se ve en el desarrollo de un lenguaje más común y un diálogo compartido con los estudiantes. Inevitablemente, este diálogo produce tensiones, pero el objetivo es que se negocien las diferentes demandas de profesores y alumnos, en lugar de ignorarlas (y producir desconexión o alienación). Se considera que esta relación más democrática tiene el potencial de fomentar el intercambio pedagógico productivo y aumentar los niveles de compromiso de los estudiantes a través del diseño de más experiencias de aprendizaje en coautoría. En contexto de pandemia, la enseñanza en línea ofrece un potencial considerable para generar comunidades de aprendizaje más activas con los

estudiantes, proporcionando mayores oportunidades para construir un diálogo colaborativo continuo más fuerte a través de distintas plataformas tecnológicas.

Investigación en el aula

La investigación académica sobre el aula de educación superior es una realidad familiar para un grupo de profesores. Sin embargo, su forma primaria tiende a ser principalmente una abstracción de la práctica, en lugar de estar diseñada para aprovechar directamente las voces de los estudiantes para mejorar la calidad del aprendizaje local. En un nivel más amplio, este fue el catalizador para el desarrollo de la investigación- acción en el aula, que buscaba devolver el control de la investigación a los profesores, fomentando la investigación y la mejora de las prácticas locales (Kemmis, 2009, 2010). Una dimensión característica de los enfoques de la investigación-acción es involucrar a los estudiantes directamente como participantes en la investigación (en lugar de sujetos o encuestados), elevando así sus voces tanto en el diseño como en el desarrollo de la investigación centrada en su aprendizaje.

La investigación-acción posiciona al profesor como “insider”, privilegiando su comprensión de la cultura del aula y en el desarrollo de los medios óptimos para entender las voces de los estudiantes en los procesos de mejora del aprendizaje. Además, esta metodología entiende que el profesor y los alumnos son los que están mejor posicionados para formular cómo mejorar el aprendizaje de forma más efectiva y sostenible. Al igual que otros modelos de evaluación colaborativa, la investigación-acción subraya el valor de la comprensión compartida de los entornos de aprendizaje, ya que esto puede generar un diálogo informado entre profesores y estudiantes, afirmando que esto puede dar forma a las prácticas futuras de manera más productiva.

Del mismo modo, los enfoques de investigación más amplios

centrados en el aula también ofrecen la posibilidad de alcanzar niveles más sofisticados de compromiso con las voces de los estudiantes. Las rigurosas expectativas del diseño de la investigación exigen la recopilación sistemática de datos de los estudiantes (y potencialmente con ellos), haciendo visibles los complejos contornos de sus experiencias, su compromiso o sus perspectivas en el aprendizaje. Esto difiere de las prácticas más informales de colaboración con los estudiantes, ya que se adopta este enfoque más estructurado para buscar las opiniones de los estudiantes hacia un resultado orientado a la investigación para mejorar el aprendizaje en el aula. Sin embargo, el riesgo de la investigación en el aula genérica reside en su forma potencialmente abstracta (es decir, estar “sobre” los estudiantes, en lugar de con ellos). Esta realidad puede significar que las voces de los estudiantes sean consideradas como menos importantes para influir en las prácticas. En este sentido, la investigación-acción (y sus ciclos continuos de cambio y reflexión colectiva) ofrece un mayor potencial evaluativo que estas formas más amplias de investigación en el aula (Norton, 2009).

Conclusiones

Los importantes retos a los que se enfrenta la enseñanza superior en la actual crisis de la pandemia están planteando nuevas preguntas sobre cómo entender la efectividad de la enseñanza remota y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, incluso antes de la aparición de la pandemia, existían verdaderas interrogantes sobre la eficacia con la que se escuchaban y respondían las voces de los estudiantes en las universidades chilenas. Al igual que la mayoría de los sistemas de todo el mundo, la mayoría de las instituciones han tendido a confiar instintivamente en las encuestas de fin de semestre, basadas en las calificaciones, para articular las perspectivas de los estudiantes. Sin embargo, este modelo -que proviene principalmente del movimiento de aseguramiento de la calidad que se extendió por los sistemas universitarios

durante muchas décadas- condensa efectivamente las voces de los estudiantes en una forma singular y medible que proporciona poca información real sobre las diversas respuestas de los estudiantes o las posibles respuestas. La investigación también sigue planteando dudas importantes sobre la capacidad de los sistemas de calificación para resistir el sesgo de los encuestados y proporcionar datos claros y confiables para los académicos que buscan una visión de los estudiantes. También hay cada vez más evidencia de la tenue relación entre las calificaciones y los resultados del aprendizaje de los estudiantes, incluso antes de considerar los problemas estructurales como los bajos índices de respuesta o la adecuación cultural de las preguntas de la encuesta. Además, la creciente normalización de estas calificaciones como medida comparativa de la efectividad del profesorado también ha supuesto que los profesores tiendan cada vez más a desarrollar una respuesta hostil, ambivalente o desesperada a su llegada al final de cada semestre. Esto socava aún más su utilidad como mecanismo para mejorar la calidad de la enseñanza o los resultados de aprendizaje.

La actual crisis pandémica ofrece una oportunidad para reconsiderar cómo se entiende la relación de aprendizaje entre alumnos y profesores en la educación superior. Dado que la naturaleza abstracta y a menudo ambigua de las calificaciones de los estudiantes ha tenido dificultades históricas para proporcionar información más allá de la exigida por los sistemas de aseguramiento de calidad, ha llegado el momento de elevar las voces de los estudiantes en formas nuevas y más amplias como un medio más eficaz de aprovechar e integrar las perspectivas de los estudiantes para mejorar la calidad de la enseñanza remota. En pocas palabras, al comprender las experiencias de los estudiantes de una forma más compleja, las perspectivas de mejora pedagógica son potencialmente mayores. En lugar de que las voces de los estudiantes sean un tormento al final del semestre, pueden tener un potencial mucho más rico para proporcionar provocaciones útiles y de mejora a las

prácticas de enseñanza, en particular a aquellas referidas al compromiso y las experiencias reales de los estudiantes. Por lo tanto, en el actual contexto de pandemia, incertidumbre y enseñanza remota, no existe otro mejor momento para adoptar enfoques nuevos que aprovechen las voces de los estudiantes y acercar el aprendizaje que se produce a una distancia mayor de lo que jamás ha sido.

Esta investigación fue financiada por el Proyecto FONDECYT N° 11170314

Referencias

Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34(8), 857–872. <https://doi.org/10.1080/03075070902898664>

Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>

Canning, J. (2017). Conceptualising student voice in UK higher education: four theoretical lenses. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 519–531. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273207>

Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darwin, S. (2016). *Student Evaluation in Higher Education: Reconceptualising the Student Voice*. Switzerland; Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-41893-3>

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13–21.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002>

Darwin, S. (2020a). *Seemingly Influential, yet Largely Invisible: The Paradox of the “Student-Driven” Chilean Higher Education Model*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, USA. Retrieved from <http://tinyurl.com/vagno95>

Darwin, S. (2020b). From the local fringe to market centre: analysing the transforming social function of student ratings in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1712690>

Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95-106. <https://doi.org/10.1080/07294360701805234>

Feistauer, D., & Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1263–1279.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261083>

Hammonds, F., Mariano, G. J., Ammons, G., & Chambers, S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1227388>

Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching and*

Learning Inquiry, 4(2).

<https://doi.org/10.20343/teachlearning.4.2.3>

Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 1304016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

Kemmis, S. (2010). What is to be done? the place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>

Klemenčič, M., & Chirikov, I. (2015). How Do We Know How Students Experience Higher Education? On the Use of Student Surveys. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 361–379). https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_24

Marginson, S. (2014). *Higher Education as a Public Good in a Marketized East Asian Environment BT – Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education* (A. Yonezawa, Y. Kitamura, A. Meerman, & K. Kuroda, eds.). https://doi.org/10.1007/978-94-017-8822-9_2

Marinoni, G., Land, H. van't, & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on Higher Education around the world: IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.

Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning : a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.

Okupe, A., & Medland, E. (2019). Pluralising “Student Voices”:

Evaluating Teaching Practice. In *Engaging Student Voices in Higher Education: Diverse Perspectives and Expectations in Partnership* (pp. 261–278). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Sabri, D. (2013). Student evaluations of teaching as “fact-totems”: The case of the UK national student survey. *Sociological Research Online*. <https://doi.org/10.5153/sro.3136>

Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537–547. <https://doi.org/10.1080/13562510802334772>

Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>

Stark, P., & Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. *ScienceOpen Research*, 0(0), 1–7. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.A0FRQA.v1>

Stark, P., Ottoboni, K., & Boring, A. (2016). Student Evaluations of Teaching (Mostly) Do Not Measure Teaching Effectiveness. *ScienceOpen Research*. <https://doi.org/10.14293/s2199-1006.1.sor-edu.aetbzc.v1>

Steyn, C., Davies, C., & Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 11–24. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1466266>

Tight, M. (2019). *Higher Education Research: The Developing Field*. London: Bloomsbury.

Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54(Supplement C), 22–42.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>