

La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil

The evaluation of university faculty in times of pandemic: online systems for managing student satisfaction surveys

Esperanza Román Mendoza¹

¹ George Mason University, Estados Unidos

eromanme@gmu.edu

RESUMEN. Las encuestas de satisfacción de los estudiantes sobre la actividad docente, a pesar de la gran controversia que generan y su poco grado de fiabilidad para evaluar de forma sumativa la calidad de la enseñanza impartida, se llevan implementando en la enseñanza universitaria desde hace más de cien años en el mundo anglosajón y aproximadamente cuarenta años en España. Durante la pandemia ocasionada por la COVID-19 muchas instituciones de educación superior decidieron no realizar estas evaluaciones o llevarlas a cabo con una serie de modificaciones. Sin embargo, es poco probable que este estado de emergencia en cuanto a la evaluación del profesorado se prorrogue más allá del curso académico 2019-20. Dado que es indiscutible que la vuelta a una completa normalidad en las aulas va a ser imposible durante, por lo menos, la primera mitad del curso 2020-21, resulta necesario considerar de qué manera se pueden realizar estas evaluaciones adaptándolas a la nueva normalidad de forma que no penalicen al profesorado por unas circunstancias sobre las cuales no tienen control. Los sistemas online para la creación y gestión de evaluaciones del profesorado ofrecen esta funcionalidad y se perfilan como una herramienta de gran utilidad para adaptarse a las condiciones específicas de cada centro y programa universitario. Sin embargo, para sacar el máximo provecho de estos sistemas, es necesario conocer los sesgos inherentes a las evaluaciones del profesorado y las limitaciones de los sistemas online que se usan para la realización de estas y el análisis de los datos obtenidos.

ABSTRACT. Student satisfaction surveys on teaching activity, despite the great controversy they generate and their low degree of reliability in assessing in a summative way the quality of the teaching provided, have been implemented in university education for more than a hundred years in the Anglo-Saxon world and approximately forty years in Spain. During the pandemic caused by COVID-19, many institutions of higher education decided not to carry out these evaluations or to carry them out with a series of modifications. However, this state of emergency regarding teacher evaluation is unlikely to be extended beyond the 2019-20 academic year. Given that it is indisputable that the return to a complete normality in the classrooms will be impossible during at least the first half of the 2020-21 academic year, it is necessary to consider how these evaluations can be carried out, adapting them to the new normality of so that teachers are not penalized for circumstances over which they have no control. Online systems for the creation and management of teacher evaluations offer this functionality and are outlined as a very useful tool to adapt to the specific conditions of each center and university program. However, to get the most out of these systems, it is necessary to know the biases inherent in teacher evaluations and the limitations of the online systems used to carry them out and analyze the data obtained.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del profesorado, Participación estudiantil, Analítica de datos, Encuestas online de satisfacción de los estudiantes, COVID-19.

KEYWORDS: Teacher evaluation, Student participation, Data analytics, Online student satisfaction surveys, COVID-19.

1. Introducción

No cabe duda de que la evaluación, tanto referida al desempeño del alumnado como al del profesorado, es uno de los temas que más debate genera en los círculos universitarios. Sin embargo, mientras que el sistema de evaluación de los estudiantes ha experimentado un gran desarrollo en los últimos años, por ejemplo, mediante la incorporación de un mayor número de técnicas de evaluación formativas, las encuestas de valoración del ejercicio docente o cuestionarios de evaluación de la docencia, siguen obedeciendo, en su mayor parte, a criterios de tipo sumativo. Su objetivo principal no es proporcionar al profesorado una información relevante y fidedigna que le pueda ser de utilidad en la preparación de futuros cursos. Las encuestas de valoración del profesorado son, por lo general, un instrumento para recoger datos encaminados a la toma de decisiones de tipo administrativo, como la renovación de contratos, la subida de sueldos, el ascenso en el escalafón académico o la certificación de la calidad de un determinado programa universitario. Se llevan utilizando en la educación superior desde hace más de un siglo a pesar de los numerosos estudios que han puesto de manifiesto los sesgos que operan en la evaluación que los estudiantes hacen de su profesorado. Por todo ello, no es de extrañar que cada vez sea mayor el número de docentes universitarios y organizaciones profesionales que están abiertamente en contra de la realización de este tipo de encuestas o, cuando menos, de su uso para fines no relacionados con la obtención de datos para mejorar la calidad de la enseñanza (Boysen, Kelly, Raesly & Casner, 2014; Esarey & Valdes, 2020).

A este número de voces contrarias a la utilización de las encuestas, se sumaron durante los primeros meses de 2020 la mayor parte de los docentes que se habían visto obligados a transformar sus clases presenciales a clases en línea tras la clausura de la actividad docente presencial ocasionada por la COVID-19. El poco tiempo del que habían dispuesto para preparar sus clases en el nuevo formato, la falta de medios técnicos para hacerlo y la escasa formación en técnicas docentes para la enseñanza a distancia iban a tener consecuencias negativas sobre las calificaciones emitidas por los estudiantes lo que, en muchos casos, podría afectar su futura contratación o sus perspectivas de conseguir la acreditación académica correspondiente. Ante estas circunstancias, las instituciones decidieron adoptar una de las tres alternativas siguientes: 1) suspender las evaluaciones por completo, 2) realizarlas pero no tenerlas en cuenta para decisiones de tipo administrativo o 3) modificarlas para obtener datos sobre el efecto de la pandemia en la enseñanza (Lederman, 2020). Algunas universidades optaron por suspender la realización de las encuestas de valoración del profesorado –en muchos casos incluso antes de diseñar y aprobar un sistema de evaluación del estudiantado que tuviera en cuenta las consecuencias de la pandemia en las vidas de estos y en su capacidad para mantener el mismo rendimiento académico que antes del confinamiento. En otras palabras: los profesores tenían derecho a obtener clemencia por no haber podido ejercer la docencia todo lo bien que se esperaba de ellos, mientras que los alumnos debían ser evaluados con los mismos criterios de siempre. Otros centros universitarios mantuvieron las encuestas, pero bajo la garantía de que no se iban a tener en cuenta para la toma de decisiones sobre sueldos o contrataciones. Se le daba la oportunidad al profesor de decidir si las quería incluir en su dossier profesional o no. Por último, otro grupo de instituciones modificó el formulario para adaptarse a las circunstancias originadas por la COVID-19 y poder investigar los efectos del cambio obligatorio y precipitado a la enseñanza online.

Desde que se tomaron las medidas anteriores han pasado varios meses. A fecha de julio de 2020 nadie sabe con certeza cómo se van a impartir las clases durante el próximo año académico: las decisiones al respecto no solo varían en cada estado nacional. Incluso dentro de un mismo país o región geográfica (sobre todo en sistemas universitarios descentralizados y con poca regulación externa), es probable que encontremos centros que solo impartan clases online y centros que combinen clases presenciales, con las debidas medidas de distanciamiento social, con clases híbridas y con clases online. Sin embargo, independientemente de la modalidad elegida o el calendario escolar que se establezca, todos los centros deberán tomar una decisión en cuanto a cómo van a proceder a la evaluación de sus docentes. El argumento de que el profesorado no ha tenido tiempo para preparar las clases va a perder fuerza y, aunque la falta de medios técnicos y de preparación para la enseñanza online siga siendo un gran obstáculo, es de prever que la mayoría de las universidades optarán por realizar alguna forma de evaluación del ejercicio docente. Esto les puede parecer a muchos una decisión desafortunada. No obstante, también puede perfilarse como una ocasión para realizar, de una vez por



todas, un cambio sustancial en el sistema de evaluación de la actividad docente por parte del alumnado. Los nuevos instrumentos online para crear e implementar encuestas y analizar sus resultados pueden resultar de gran ayuda para llevar a cabo ese cambio. Para conseguirlo, hay que ser consciente de los sesgos que operan sobre las encuestas de valoración y aprovechar al máximo las posibilidades de customización que ofrecen estos instrumentos con objeto de mitigar dichos sesgos.

2. Las encuestas de valoración de la actividad docente: sesgos y críticas

El origen de las encuestas de valoración de la actividad docente universitaria por parte de los alumnos se remonta a los formularios diseñados para medir la eficacia del profesorado en la Universidad de Washington (Estados Unidos) en los años 20 del siglo XX (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado Palma, 2019). Aunque han pasado más de cien años desde entonces, todavía queda por resolver la falta de consenso en cuanto al contenido y objetivos de las encuestas, la fiabilidad y validez de sus resultados o incluso la idoneidad de su realización. Las discrepancias en cuanto a los contenidos de este instrumento de valoración, a la interpretación de los resultados que se obtienen y a la capacidad del alumnado para evaluar a sus profesores se ponen de manifiesto tanto en los estudios teóricos y empíricos realizados sobre el tema como en los acalorados debates surgidos dentro de las asociaciones de profesores universitarios, congresos académicos y foros online (por ej., Benton & Chasin, 2014; Boysen, Kelly, Raesly & Casner, 2014).

Entre las críticas más frecuentes en contra de la implementación de estos instrumentos hay que mencionar la dificultad para definir lo que constituye una enseñanza de calidad, los sesgos relativos al alumno-evaluador cuando cumplimenta las encuestas y la interpretación y uso que profesores y autoridades administrativas realizan de los datos obtenidos (Pierce, Collazo, Zylstra, Tu, Bland, Roman-Mendoza & Belle, in press).

La dificultad para definir lo que significa ser un buen docente es uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior durante el proceso de creación de los cuestionarios y de análisis de los resultados. Algunos estudios han identificado ciertas dimensiones o constructos que definen a un “buen profesor” (Layne, 2012). Por ejemplo, Amrein-Beardsley y Haladyna (2012) explican que la docencia de calidad (1) promueve la interacción profesor-alumno, (2) fomenta la colaboración entre el alumnado, (3) usa técnicas de aprendizaje activas, (4) da feedback a tiempo, (5) proporciona tiempo suficiente para la actividad, (6) establece y comunica expectativas de calidad, y (7) respeta las diferentes capacidades y formas de aprendizaje (p. 20). Sin embargo, otro asunto bien distinto es que estas dimensiones puedan ser medidas con un instrumento constituido por un número limitado de preguntas a las que los estudiantes responden en diez minutos usando escalas de Likert, cuyas validez y fiabilidad no han sido ratificadas en muchos casos. También se duda de que el alumnado comparta con los profesores la misma concepción de “enseñanza eficaz” o incluso entre ellos mismos. Numerosos estudios han demostrado que existe una correlación entre la nota que los estudiantes perciben que van a obtener al final de curso con la valoración que hacen de la calidad de la enseñanza recibida. Otros aspectos como la longitud del cuestionario, el tipo de curso que se evalúa o el momento en el que se realiza la encuesta también influyen en los resultados obtenidos.

Asimismo, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las mujeres, los profesores que pertenecen a grupos étnicos minoritarios y aquellos que tienen un acento no nativo en la lengua en la que se imparte la clase son los grupos más susceptibles de recibir una valoración baja por parte de los estudiantes en las encuestas de evaluación (MacNell, Driscoll & Hunt, 2015; Medel & Asún, 2014; Sanchez & Kahn, 2016; Serra & Magreehan, 2016). Todos los estudiantes, independientemente de su sexo, perciben como más “preparados” y “eruditos” a los hombres, y, entre estos, a los hombres de los grupos mayoritarios. Como resultado de estos factores extraclase, las mujeres, los miembros de grupos étnicos minoritarios y los hablantes no nativos de la lengua en la que se imparte el curso tienen que hacer un mayor esfuerzo para que el alumnado crea que son competentes para impartir la asignatura. Cualquier fallo o situación adversa en la clase tiene más consecuencias negativas en los anteriores grupos que en el caso de los hombres pertenecientes a grupos mayoritarios. En el caso de las mujeres, además de todo lo anterior, deben mostrar en clase y a la hora de evaluar una actitud tolerante, maternal y compasiva, ya que es lo que los estudiantes esperan de ellas (vid. en Kreitzer, 2019 una compilación de artículos respecto a estos temas).

En cuanto a la interpretación de los resultados, las encuestas de satisfacción de los estudiantes son el instrumento que utilizan muchas universidades a la hora de tomar decisiones administrativas en cuanto a la renovación de contratos, ascenso en categoría laboral, aumento de sueldos, concesión de premios a la labor docente, acreditación de méritos profesionales individuales y evaluación de la calidad institucional (Benton & Chasin, 2014). También los estudiantes utilizan los resultados para seleccionar con qué profesores quieren cursar una determinada materia. Aunque algunos centros realizan una ponderación entre las diferentes dimensiones y constructos que evalúan estas encuestas, es muy frecuente que la decisión se base casi exclusivamente en los resultados referentes a las preguntas de carácter general o satisfacción general sobre el curso o el profesor que suelen cerrar estas encuestas (preguntas como, en la UNED española: “Globalmente, estoy satisfecho con la asignatura”, en la Universidad de Extremadura: “En general, ¿cuál es tu satisfacción con la labor docente de este profesor?”, y en la Universidad de Sevilla: “En general, estoy satisfecho/a con la actuación docente desarrollada por este/a profesor/a”). Precisamente son estas preguntas las más propensas a los sesgos mencionados más arriba y, por lo tanto, las menos representativas a la hora de determinar si un docente ejerce su profesión de forma adecuada (Algozzine et al., 2004).

En realidad, el mayor problema de las evaluaciones del profesorado radica en el hecho de que los resultados, que deberían utilizarse solo para realizar una evaluación formativa, se están utilizando casi exclusivamente para evaluaciones de tipo sumativo. Según Pophan (2013), un mismo instrumento no puede servir a dos tipos de evaluación diferentes, y en el caso de las encuestas de satisfacción de los estudiantes solo deberían utilizarse para fines formativos, es decir, para que el profesorado tome nota de aquello que debe mejorar y lo ponga en práctica en el futuro.

A pesar de la gran cantidad de investigadores que, basándose en los anteriores argumentos, han expresado su objeción al uso con fines sumativos de las evaluaciones de la satisfacción del estudiantado, estos instrumentos se siguen utilizando en la mayoría de los centros universitarios del mundo primordialmente con ese objetivo. Es más, en los últimos treinta años, ha aparecido un nuevo factor de discrepancia: la realización de las encuestas a través de Internet. A continuación se describen las características de estos cuestionarios y se proponen algunas estrategias para contrarrestar los posibles sesgos derivados de su implementación a través de servicios comerciales online que están apareciendo en el mercado. Estas estrategias son susceptibles de ser empleadas con otros sistemas de evaluación online de desarrollo propio. Si la impartición de cursos online vuelve a ser necesaria por cuestiones de salud pública durante el próximo curso académico, la utilización de estos sistemas, ya sean comerciales o no, será la única forma posible de realizar las evaluaciones del profesorado. Saber cómo sacar el máximo rendimiento de ellos constituirá entonces no solo una recomendación a corto plazo sino una obligación para todas las instituciones que implanten cursos en modalidad online.

3. Las encuestas online: una posible alternativa

En los Estados Unidos, las encuestas online de satisfacción estudiantil se llevan realizando desde los años 90 del siglo XX, cuando comenzaron a popularizarse los cursos a distancia a través de plataformas de gestión del aprendizaje, como WebCT, Moodle o Blackboard. La única manera de llevar a cabo las evaluaciones en los casos de cursos impartidos completamente online era –y sigue siendo– a través de formularios distribuidos bien por la plataforma de gestión del aprendizaje utilizada para impartir el curso, bien a través de un programa o servicio específico que permitiera crear encuestas online. En la actualidad, en una gran cantidad de instituciones de educación superior de países como Estados Unidos, el entorno online se ha convertido en la única forma de realizar las evaluaciones de satisfacción estudiantil tanto para cursos online como presenciales (Ballantyne, 2003; Nevo, McClean & Nevo, 2010). En el resto de instituciones, las encuestas en línea son el formato utilizado para los cursos no presenciales y las impresas para los cursos presenciales e híbridos (Ogden & Ogden, 2018). Las ventajas de las encuestas digitales son numerosas. Son fáciles de crear y distribuir. Además, los resultados se pueden compilar rápidamente y su implementación es más barata que la de los cuestionarios impresos (Popham, 2013). Los estudiantes pueden cumplimentar el formulario con mayor comodidad y a su ritmo, con lo cual es más probable que escriban comentarios más extensos en las preguntas abiertas (Estelami, 2015; Johnson, 2003). Por último, las encuestas online permiten a todos los estudiantes



matriculados en el curso expresar su satisfacción con el curso que están evaluando.

Junto a estos beneficios hay que señalar las limitaciones de las evaluaciones online. La que se menciona con mayor frecuencia es la baja participación del alumnado. Además, algunos estudios indican que permitir la participación de alumnos que no han asistido a clase con regularidad puede tener un impacto negativo en los resultados. Asimismo, administrar las encuestas online hace posible que los estudiantes hablen entre sí cuando responden el cuestionario, lo que viola uno de los principios que garantizan la fiabilidad y la validez de los resultados (Sell, 1998, citado en Ogden & Ogden, 2018: 12). Otros factores que afectan la validez de las encuestas online son el sesgo de no respuesta y el tiempo que pasa desde el momento en el que los estudiantes reciben la invitación para participar en la encuesta hasta que finalmente la realizan (Estelami, 2015; Guder & Malliaris, 2013; Reisenwitz, 2016).

Hasta la fecha, las investigaciones que han comparado el uso de los formularios impresos con el de las evaluaciones online no han llegado a resultados definitivos. Mientras que algunos estudios demuestran que el índice de participación de los estudiantes no depende del medio usado para distribuir las encuestas (Johnson, 2003; Perrett, 2013; Thorpe, 2002), otros documentan un descenso en la participación online (Avery, Bryant, Mathios, Kang & Bell, 2006; Dommeyer, Baum, Chapman & Hanna, 2002; Layne, DeCristoforo & McGinty, 1999; Mitchell & Morales, 2018). Sin embargo, parece que la participación vuelve a sus niveles normales a medida que pasa el tiempo (Nevo, McClean & Nevo, 2010). Asimismo, la participación en las encuestas digitales es mayor en aquellas instituciones que han adoptado esta forma de distribuir las encuestas para todos sus cursos (Mitchell & Morales, 2018). En cuanto a los resultados obtenidos por los profesores evaluados, por lo general, no hay diferencias significativas entre las valoraciones emitidas a través de formularios en papel y formularios online (Perrett, 2013), aunque existen estudios que sí que han observado diferencias (Estelami, 2015; Mitchell & Moralis, 2018).

Por último, y como aportación más importante para este artículo, la mayoría de los estudios relativos a la utilización de encuestas online enfatizan la necesidad de implementar estrategias para alentar a que los estudiantes participen. De la misma forma, se debe convencer al profesorado de que la evaluación de la eficacia de la enseñanza y de su labor como docente no va a resultar afectada por el hecho de que se usen formularios online (Benton & Cashing, 2012; Guder & Malliaris, 2013; Ogden & Ogden, 2018). Dado que la situación ocasionada por la pandemia de la COVID-19 puede alargarse durante un curso académico, si no más, resulta imprescindible que el profesorado y las autoridades académicas se familiaricen cuanto antes con los sistemas online de creación, distribución y gestión de las evaluaciones de la satisfacción del alumnado. El estudio de las funcionalidades de los sistemas comerciales que existen hasta la fecha es un buen punto de partida para la reflexión antes de acometer el desarrollo de nuevos formularios para evaluar la labor docente del profesorado en un tiempo de crisis y más allá de este.

4. Los servicios comerciales de evaluación de la satisfacción estudiantil

El proceso de digitalización de todas las actividades, tanto administrativas como pedagógicas, que se lleva produciendo desde hace décadas en el entorno de la educación superior, ha tenido como consecuencia la generación de una ingente cantidad de datos susceptibles de ser analizados y utilizados para diversos fines. Los big data y la minería de datos en educación superior han abierto nuevos horizontes para descubrir tendencias relativas al aprovechamiento de recursos pedagógicos, sobre todo dentro de las plataformas de gestión del aprendizaje, o para predecir ciertos comportamientos académicos correlacionados con el éxito académico (Daniel, 2015). El primer caso es objeto de estudio del campo de la analítica del aprendizaje y el segundo forma parte de la analítica académica, es decir, las técnicas orientadas a investigar la eficacia de una organización y proporcionar recomendaciones para optimizar todos los aspectos de su gestión utilizando para ello datos institucionales y académicos (Román-Mendoza, 2018). La gestión de los resultados de las evaluaciones de la satisfacción estudiantil forma parte de este segundo tipo de analítica.

Sin embargo, son pocas las instituciones que cuentan con la infraestructura necesaria para manejar la cantidad de datos que generan las diferentes actividades realizadas por su profesorado, alumnado y gestores

universitarios. A este hecho hay que añadir lo que se conoce como “narrativa de Silicon Valley” (Weller, 2015), esto es, la idea generalizada de que los problemas de la sociedad actual se pueden resolver con la tecnología, de que fuerzas externas van a cambiar o perturbar los sectores profesionales actuales, de que la mejora solo es posible a través de una revolución rotunda y de que el ámbito comercial es el que va a proporcionar esa revolución. Apoyados en esta narrativa, las empresas tecnológicas se proponen a sí mismas, o son propuestas por otros, como solución a cualquier problema que surja o que, en algunos casos, incluso han contribuido a ocasionar. Las instituciones de educación superior no han sido ajenas a esta intromisión comercial por parte de empresas tecnológicas que ofrecen soluciones triunfalistas a los retos a los que se enfrentan las universidades. En mercados educativos tan grandes como el estadounidense, el volumen de negocio que supone, por ejemplo, la gestión de datos académicos y del aprendizaje, ha provocado desde hace décadas que hayan aparecido innumerables productos de inteligencia de empresas (BI, Business Intelligence), rebautizados recientemente como “inteligencia de campus” (CI, Campus Intelligence), que pretenden facilitar el trabajo a las universidades y, al mismo tiempo, generar beneficios para el sector tecnológico que crea y gestiona dichos productos. Los servicios de analítica del aprendizaje ofrecidos por las empresas que comercializan plataformas de gestiones del aprendizaje es uno de los ejemplos más claros de este negocio. Y en los últimos años, esta intromisión comercial también se está produciendo en el campo de las evaluaciones de la satisfacción estudiantil.

5. Ejemplos: tres servicios digitales de evaluación del profesorado

Como ejemplo de los servicios de creación y gestión de encuestas sobre la satisfacción estudiantil se describen a continuación tres de los productos más utilizados en Estados Unidos en la actualidad: Course Evaluations (Campus Labs, n.d.), Blue (Explorance, n.d.) y EvaluationKIT (Watermark, n.d.). Dada su relativa novedad en el “mercado” de la educación superior, ha resultado imposible encontrar artículos académicos que expliquen con detalle los resultados de la implementación de estos sistemas. Por este motivo, para elaborar la siguiente tabla comparativa (Tabla 1) solo se ha podido contar con la información proporcionada por los proveedores de estos servicios, incluido un informe elaborado por Campus Labs con datos de 12 instituciones en las que se emplea su herramienta (Miller & Rinker, 2019).

	Campus Labs – Course Evaluations	Explorance - Blue	Watermark - EvalKit
Creación de la empresa	2001 (en 2019 adquiere IDEEA)	2003	2018 (resultado de fusión de varias empresas anteriores)
Sede principal	EE.UU.	Canadá	EE.UU.
Narrativa de Silicon Valley (ejemplos literales extraídos de los sitios web, en inglés)	"Pioneers in the Assessment Revolution". "Meaningful feedback can inform decisions about accreditation and faculty performance review, while supporting a culture of healthy risk-taking and academic progress. Our Course Evaluation tools are designed to emphasize formative assessment and make the process transparent, collaborative, and easy".	"With Blue's robust reporting engine – which includes metadata augmentation and text mining for enriched context – you can provide the right results, in the right way, to the right stakeholders".	"EvaluationKIT by Watermark helps institutions conduct better course evaluations and surveys with features designed to simplify processes for faculty, administrators, and students. Seamless LMS integrations ensure your course evaluation and survey data contribute to the "big picture" of your institution".
Componentes	<ul style="list-style-type: none"> Central de informes Integración fluida Procesos automatizados Configuración personalizable Adaptación exhaustiva Aprendizaje basado en la experiencia Instrumentos personalizables y validados 	<ul style="list-style-type: none"> Integración con IT Notificaciones inteligentes Accesibilidad Analítica textual Localización (en diversas lenguas) Evaluaciones en cascada Informes personalizados Recordatorios Flexibilidad para cursos no tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> Integración con LMS Fácil implementación y entrenamiento Paneles personalizables para los estudiantes Encuestas adaptables Informes y analítica flexibles Precio transparente Encuestas institucionales Protección de datos
Ejemplos	Everett Community College University of Rhode Island	University of Minnesota Indiana State University	Emory University Baylor University
Testimonios (extraídos de los sitios web, en inglés)	"Keeping students in your class and helping them succeed—not just with a good grade but with deep learning—can only happen when students are fully engaged."	"Blue's ability to take my complicated, 42-department, 28-questionnaire, multi-report evaluation (...) left me feeling confident that I can continue to improve my process and the information I will be able to share with my instructors, departments, and deans."	"We can't offer enough praise for EvaluationKIT. We've achieved record-level response rates, which would not have been possible without their efficient and attentive customer support. With EvaluationKIT in place, we are able to conduct and report on multiple course evaluation projects efficiently!" Emerson College

Tabla 1. Selección de datos sobre tres servicios para la creación de encuestas estudiantiles. Fuente: Elaboración propia.



Este primer acercamiento no permite identificar ninguna diferencia significativa entre las tres herramientas, aunque las listas de prestaciones de cada una de ellas indican las prioridades de estos sistemas y lo que las empresas piensan que las instituciones educativas necesitan. Como sucede con todas las soluciones de inteligencia de empresas, las compañías comerciales enfocadas en el mundo universitario solo revelan los detalles de sus productos cuando se solicita una presentación institucional del producto. Por este motivo, resulta prácticamente imposible que los profesores puedan valorar qué ventajas va a suponer la implementación de uno u otro servicio. Asimismo, no se puede averiguar de antemano qué datos sobre el profesorado y qué respuestas del alumnado van a mantener en sus servidores tanto estas empresas como la propia universidad. Tampoco es posible averiguar qué beneficio supone para la empresa proveedora el hecho de poder gestionar los datos sobre las evaluaciones estudiantiles. Por otra parte, y de la misma manera que ocurrió en su día con las plataformas de gestión del aprendizaje, la decisión sobre qué sistema es el más adecuado no la toma el profesorado, que únicamente suele ser informado a posteriori sobre la decisión institucional sin que se le ofrezcan los detalles específicos sobre las razones que han conducido a las autoridades académicas a inclinarse en una determinada dirección.

6. Recomendaciones

Sin embargo, las instituciones pueden hacer mucho para que estas costosas herramientas sean utilizadas de una forma crítica y “productiva”, y más aún en un momento en la historia de la enseñanza universitaria en la que, debido a la COVID-19 conviven formatos de instrucción presencial, híbrida y en línea. Después de leer con atención las prestaciones de estos servicios y tener en cuenta las críticas a la implementación de encuestas de satisfacción estudiantil, se pueden realizar varias recomendaciones a los encargados de implementar estos productos en el mundo académico. Estas sugerencias parten de la situación de emergencia en la que se encuentra el sistema universitario a nivel mundial debido a la pandemia, pero su alcance va más allá de los meses en los que la enseñanza universitaria se verá afectada por ella.

- Incluir al profesorado y al alumnado en la toma de decisiones en cuanto al sistema de gestión de evaluaciones estudiantiles. Se deben descubrir las expectativas, creencias y prejuicios de estos dos colectivos hacia las evaluaciones en general y hacia las evaluaciones en formato digital en particular.
- Una vez que se elija un sistema comercial o se desarrolle uno propio dentro de la universidad, resulta esencial desarrollar cursos de formación para que el profesorado aproveche al máximo las posibilidades de personalización del sistema digitalizado de evaluación estudiantil. Cada docente, cada curso, cada programa, cada facultad presenta características diferentes y aunque los datos generales pueden servir para obtener una panorámica sobre la actividad docente institucional, las preguntas adaptadas a las necesidades de cada programa resultan mucho más eficaces a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza a nivel de cada docente.
- Promover el uso de estas herramientas para acciones de evaluación formativa, nunca sumativa. Como se ha mencionado antes, los datos de las encuestas de satisfacción estudiantil solo deben usarse para mejorar la docencia, no para tomar decisiones de tipo administrativo.
- Ayudar al profesorado para que implemente recursos para aumentar la participación, como los recordatorios personalizados. Dado que la participación en las encuestas digitales es menor que cuando se utilizan encuestas impresas, es importante que las instituciones inviertan los esfuerzos necesarios para animar al alumnado a rellenar los cuestionarios online y al profesorado a implementar técnicas para aumentar la participación.
- Proporcionar ejemplos de buenas prácticas en cuanto a la personalización de las evaluaciones. La creación de comités interdisciplinarios con alumnos, profesores, gestores y autoridades universitarias es una buena forma de establecer qué se considera una buena práctica a la hora de personalizar las evaluaciones con preguntas referidas específicamente a una clase o a una facultad o escuela universitaria concreta. Una vez que la institución en cuestión cuente con una base de datos con preguntas-modelo entre las cuales puedan elegir los profesores, la tarea de personalizar la encuesta para un curso será menos tediosa. Hay que recordar que todos los servicios comerciales de generación y gestión de encuestas de satisfacción estudiantil cuentan con esta funcionalidad.
- Impartir seminarios para que el alumnado sea consciente de la importancia de las evaluaciones y de cómo

un sistema comercial automatizado puede proporcionarle datos sobre la calidad de la enseñanza en los cursos que ha tomado o tiene intención de tomar.

- Facilitar el uso de los datos numéricos obtenidos mediante estos instrumentos a todas las partes implicadas en la evaluación del profesorado para la realización de estudios individuales o institucionales, siempre que el instructor dé permiso para ello.
- Ofrecer cursos o seminarios sobre analítica académica.
- Exigir y promover la transparencia en cuanto a los datos que se recogen y los que se comparten con la empresa que proporciona los servicios digitales de evaluación.
- Utilizar recursos para realizar informes institucionales que rastreen los sesgos hacia el profesorado perteneciente a grupos minoritarios.
- Promover la realización de estudios que correlacionen variables intraclase y extraclase.

La anterior siguiente no pretende ser exhaustiva, pero es un buen punto de partida para las instituciones que estén pensando en invertir en este tipo de soluciones o lo hayan hecho ya. En tiempos de incertidumbre académica, utilizar de forma adecuada cualquier tipo de herramienta que nos permita entender mejor cómo las circunstancias externas están afectando el proceso de aprendizaje debería ser una prioridad.

7. Conclusiones

El movimiento que se opone al uso de las evaluaciones de la satisfacción de los estudiantes hacia el profesorado para fines sumativos es cada vez más fuerte, por lo menos en el mundo anglosajón. Como consecuencia de ello, ya hay instituciones que han abandonado por completo la realización de evaluaciones globales sobre la eficacia del profesorado. Sin embargo, la tendencia a recoger datos académicos con el fin de mejorar la enseñanza continúa en alza en el mundo universitario, impulsada en gran parte por la narrativa de Silicon Valley, la cual intenta proporcionar soluciones tecnológicas y comerciales a retos que en el pasado se resolvían con recursos creados y gestionados dentro de la universidad. La competencia que existe entre instituciones educativas y el triunfalismo de las empresas tecnológicas en el campo de la inteligencia educativa está ocasionando que cada vez más centros de educación superior inviertan en costosas plataformas de gestión de evaluaciones estudiantiles que, a su vez, generan una gran cantidad de datos susceptibles de ser empleados para beneficio de sus docentes y alumnos. Sin embargo, dado el proceso habitual de selección de herramientas de este calibre, en el que ni profesores ni alumnos participan, y la falta de publicaciones académicas sobre la implementación de estos servicios, existe el riesgo de que la inversión no sea realmente aprovechada al máximo, como sigue sucediendo con las plataformas de gestión del aprendizaje.

Este artículo, con sus limitaciones, intenta despertar la conciencia de aquellos que van a ver pronto en sus instituciones herramientas similares a las aquí descritas. Quizá sea muy tarde para frenar la intromisión de las empresas comerciales en el mundo educativo, pero no lo es para estar preparados y solicitar las medidas necesarias para que el dinero que invierten las instituciones en “inteligencia educativa” realmente beneficie a los que generan dicha inteligencia: los profesores y los alumnos. Esta exigencia es todavía mucho más acuciante en una época en la que las transformaciones pedagógicas no están ocasionadas por avances en la investigación sobre cómo aprende el ser humano sino por la aparición de una enfermedad que no conoce fronteras y contra la cual, por ahora, solo podemos luchar mediante la (enseñanza a) distancia.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Román Mendoza, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus Virtuales*, 9(2), 61-70. (www.revistacampusvirtuales.es)

Referencias

- Algozzine, B.; Gretes, J.; Flowers, C.; Howley, L.; Beattie, J.; Spooner, F.; Mohanty, G.; Bray, M. (2004). Student Evaluation of College Teaching: A Practice in Search of Principles. *College Teaching*, 52(4), 134-141.
- Amrein-Beardsley, A.; Haladyna, T. (2012). Validating a theory-based survey to evaluate teaching effectiveness in higher education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23(1), 17-42.
- Avery, R. J.; Bryant, W. K.; Mathios, A.; Kang, H.; Bell, D. (2006). Electronic course evaluations: Does an online delivery influence student evaluations?. *The Journal of Economic Education*, 37, 21-37.
- Ballantyne, C. (2003). Online Evaluations of Teaching: An Examination of Current Practice and Considerations for the Future. *New Directions in Teaching and Learning*, 96, Special Issue: Online Student Ratings of Instruction, 103-112.
- Benton, S. L.; Cashin, W. E. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 279-326). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Boysen, G. A.; Kelly, T. J.; Raesly, H. N.; Casner, R. W. (2014). The (mis) interpretation of teaching evaluations by college faculty and administrators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 641-656. doi:10.1080/02602938.2013.860950.
- Campus Labs (n.d.). Course Evaluations. (<https://www.campuslabs.com/campus-labs-platform/teaching-and-learning/course-evaluations/>).
- Daniel, B. (2015). Big Data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904-920.
- Dommeyer, C. J.; Baum, P.; Chapman, K. S.; Hanna, R. W. (2002). Attitudes of Business faculty towards two methods of collecting teaching evaluations: Paper vs. on-line. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 455-462.
- Esarey, J.; Valdes, N. (2020). Unbiased, reliable, and valid student evaluations can be still unfair. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. (<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1724875>).
- Estelami, H. (2015). The Effects of Survey Timing on Student Evaluation of Teaching Measures Obtained Using Online Surveys. *Journal of Marketing Education*, 37(1), 54-64.
- Explorance (n.d.). Blue. (<https://explorance.com/products/blue/>).
- Guder, F.; Malliaris, M. (2013). Online Course Evaluations Response Rates. *American Journal of Business Education*, 6(3), 333-338.
- Johnson, T. D. (2003). Online Student Ratings: Will Students Respond? *New Directions for Teaching and Learning*, 96, Special Issue: Online Student Ratings of Instruction, 49-59.
- Kreitzer, R. (2019). Compilación de artículos relacionados con el sesgo de género en educación. (<http://www.rebeccakreitzer.com/summaries-of-research-articles/#1565893882562-45056c40-2b18>).
- Layne, B. H.; DeCristoforo, J. R.; McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 40, 221-232.
- Lederman, D. (2020). Evaluating teaching during the pandemic. *Inside HigherEd*. (<https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/04/08/many-colleges-are-abandoning-or-downgrading-student-evaluations>).
- Layne, L. (2012). Defining effective teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23(1), 43-68.
- Llorent-Bedmar, V.; Cobano-Delgado Palma, V. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente. *Revista de Educación*, 385, 91-117. doi:10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418.
- MacNeill, L.; Driscoll, A.; Hunt, A. N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 40, 291-303.
- Medel, R.; Asún, R. (2014). Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación*, 40. doi:10.4067/S0718-45652014000100006.
- Miller, W.; Rinker, T. (2019). Campus Labs Data in Action Myths and Realities: An Examination of Course Evaluations in Higher Education. A White Paper. Campus Labs.
- Mitchell, O.; Morales, M. (2018). The effect of switching to mandatory online course assessments on response rates and course ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 629-639.
- Nevo, D.; McClean, R.; Nevo, S. (2010). Harnessing information technology to improve the process of students' evaluations of teaching: An exploration of students' critical success factors of online evaluations. *Journal of Information Systems Education*, 21(1), 99-109.
- Ogden, D. T.; Ogden, J. R. (2018). Suggestions to Increase Course Evaluation Response Rates in Online Courses. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(4), 10-15.
- Perrett, J. J. (2013). Exploring graduate and undergraduate course evaluations administered on paper and online: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 85-93.
- Pierce, L. V.; Collazo, L.; Zylstra, A.; Tu, T.; Bland, L.; Roman-Mendoza, E.; Belle, G. (in press). Faculty Evaluation Policy and Student Evaluations of Teaching.
- Popham, W. (2013). *Evaluating America's teachers: Mission possible?*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Román Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge.
- Reisenwitz, T. H. (2016). Student Evaluation of Teaching: An Investigation of Nonresponse Bias in an Online Context. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 7-17.
- Sanchez, C. A.; Khan, S. (2016). Instructor accents in online education and their effect on learning and attitudes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 494-502.
- Serra, M. J.; Magreehan, D. A. (2016). Instructor Fluency Correlates with Students' Ratings of their Learning and their Instructor in an Actual Course. *Creative Education*, 7(8), 1154-1165.
- Thorpe, S. (2002). Online student evaluations of instruction: An investigation of non-response bias. Paper presented at the 42nd annual
- Román Mendoza, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus Virtuales*, 9(2), 61-70.



- forum of the Association for Institutional Research, Toronto, Canada. (<https://www.memphis.edu/sete/pdfs/online-eval.pdf>).
- Watermark (n.d.). EvaluationKIT. (<https://www.watermarkinsights.com/our-approach/course-evaluation-institutional-surveys/>).
- Weller, M. (2015). MOOCs and the Silicon Valley Narrative. *Journal of Interactive Media in Education* (1). doi:10.5334/jime.am.

