

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO



ABRIL DE 2016, BOGOTÁ

Nº

4

ISSN: 2500-5979 · ISSNe 2500-6150

Evaluación por Colegas Pares

DIANA AMÓRTEGUI OSORIO, PAOLA BALANTA COBO, WILSON RICARDO HERRERA ROMERO,
CARLOS ANDRÉS MIRA AVENDAÑO, MARÍA DEL ROSARIO NAVARRO BOTERO
Y CARLOS G. PATARROYO GUTIÉRREZ

Comunidad de aprendizaje para la evaluación de profesores por parte de colegas pares. Universidad del Rosario.
Correo electrónico: evaluacionporpares@urosario.edu.co

Tabla de Contenido

Resumen	2
1. ¿Qué es la evaluación por colegas pares?	2
2. Creación del modelo en la Universidad del Rosario	3
3. Principios rectores	3
4. Presentación del modelo	4
5. Experiencias y resultados	6
6. Oportunidades, retos y desarrollos futuros	7
Referencias	7

Para citar este artículo:

Amórtegui, D., Balanta, P., Herrera, W., Mira, C., Navarro, M. & Patarroyo, C. (2016). Evaluación por Colegas Pares. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 4.

Resumen

En este número de reflexiones pedagógicas presentamos el modelo que se ha diseñado para implementar la evaluación por colegas pares en la Universidad del Rosario. Explicamos los principios que lo guían y las etapas y procedimientos para realizar esta evaluación; además, exponemos algunos aprendizajes que ha dejado su implementación en dos facultades en los últimos años, y presentamos algunos retos y desarrollos que enfrenta el modelo a futuro.

1. ¿Qué es la evaluación por colegas pares?

En la Universidad del Rosario la evaluación por colegas pares es un proyecto nuevo que empieza a posicionarse como parte de la evaluación integral de 360°. Esta evaluación, hasta el momento, incluía las apreciaciones que tienen los estudiantes de sus profesores, la evaluación que del docente hace su jefe inmediato, la autoevaluación que el profesor hace de su propia labor y las evaluaciones que hacen los egresados. Estos elementos integrantes de una evaluación comprensiva, si bien son todos necesarios y muy importantes, dejan un punto ciego en el proceso de evaluación. Los estudiantes ofrecen un punto de vista muy importante acerca de muchas de las funciones de un profesor, pero no necesariamente tienen el conocimiento para opinar acerca de cómo está abordando las temáticas que se tratan en clase, la actualización de su bibliografía, su pertinencia, etc. Lo mismo puede ocurrir con el jefe inmediato, que a veces ha de evaluar a una gran variedad de profesores que trabajan temáticas demasiado diferentes entre sí como para poder opinar con propiedad sobre ellas. Y, por supuesto, parte del problema está en que un profesor suele no ver ciertos puntos de mejora, oportunidades de crecimiento o incluso buenas prácticas para consolidar en su propia labor. Para opinar sobre las prácticas pedagógicas, los contenidos de las asignaturas, la pertinencia, actualización y propiedad de la bibliografía utilizada en clase, entre muchos tópicos posibles, la persona más capacitada es un colega, un par, alguien que comparta este tipo de conocimientos y, a partir de su experiencia, pueda ofrecer comentarios, sugerencias y apoyos acerca de lo que identifica como potenciales

puntos de mejora o como buenas prácticas y fortalezas (Buller, 2012, P. 116). Así, la evaluación por colegas pares tiene como objetivo principal poner un espejo para que este ‘punto ciego’ desaparezca y la comunidad de profesores tenga así retroalimentación acerca de temas en los que, hasta ahora, no ha podido tenerla.

Antes de ofrecer una explicación del modelo que se ha desarrollado para la Universidad del Rosario es esencial hacer una aclaración. Cuando hablamos de la “evaluación” en este contexto deseamos distinguirla de la evaluación a secas, es decir, del proceso mediante al cual se imparte un juicio acerca de la calidad y se busca ubicar aquello que se evalúa en una escala. Es verdad que no toda evaluación involucra este proceso, pero esta es la percepción más generalizada de lo que es un proceso evaluativo. La evaluación por colegas pares no tiene una pretensión tal. Para explicar cuál es esta pretensión, es necesario que de manera breve expliquemos la diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa.

Las evaluaciones formativas proveen a los profesores de información que pueden usar para mejorar en sus prácticas y no busca ser comparativa. Por su parte, la evaluación sumativa pretende ser utilizada para la toma de decisiones (como promociones, permanencia, bonificaciones, etc.), su objetivo es el uso e interpretación pública más que el crecimiento personal del evaluado y, por ello, tiende a ser comparativa (Van Note, et. al. 2007, p. 5). Para el modelo de la Universidad del Rosario hemos optado por una evaluación formativa la cual se aleja del proceso de medición y estandarización que se suele asociar al concepto de “evaluación”. Con este concepto queremos atrapar lo que comúnmente se entiende en inglés por el término *assessment* (Robertson, 2006, p. 1).

Una última aclaración es pertinente. La evaluación por colegas pares es versátil. En la academia ya es usada como herramienta común en cuanto a publicaciones se refiere, aunque esta evaluación tiende a ser sumativa en vez de formativa. Pero más allá de sus alcances en el ámbito de la enseñanza, la evaluación por colegas pares puede también

ser una herramienta valiosa en otros ámbitos de la vida universitaria, como por ejemplo en la gestión académica y en la investigación. Como se verá al final de esta publicación, uno de los retos y desarrollos futuros es el de extender este modelo para que sea útil en otras áreas de la vida del profesor universitario.

2. Creación del modelo en la Universidad del Rosario

La construcción del modelo que aquí se presenta ha estado a cargo de un grupo de profesores y administrativos de distintas áreas y facultades de la Universidad del Rosario¹. Este grupo se convirtió en una comunidad de aprendizaje que, desde el primer semestre del año 2011, ha estudiado modelos de otras universidades y ha ido creando poco a poco una herramienta pensada para nuestra Universidad. Así, el primer año de trabajo se dedicó a una extensa revisión bibliográfica, con el fin de conocer, no sólo el bagaje conceptual que rodea a este tipo de evaluación, sino también múltiples experiencias que han tenido otras universidades en el diseño y aplicación de la misma, con el fin de aprender de sus experiencias y no cometer los mismos errores. Esta revisión nos llevó a la postulación de los principios que han de regir el modelo (cf. *infra*, §3) y a una primera noción de cómo debería de funcionar. El año siguiente se dedicó al diseño de las herramientas, las cuales fueron probadas internamente por miembros del grupo y fueron ajustadas. El tercer año se dedicó a la realización de pruebas piloto que fueron valiosas para poner a prueba el modelo en un ambiente real. En los años 2014 y 2015 el modelo ha sido aplicado especialmente en dos facultades, la Escuela de Ciencias Humanas y la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. La aplicación ha sido progresiva pero cada vez creciente. Este año esperamos masificar el modelo extendiéndolo a las demás facultades de la Universidad. Así, deseamos

¹ Este grupo, el mismo que ha escrito este texto, está compuesto por Diana Amórtegui Osorio, Paola Balanta Cobo, Wilson Ricardo Herrera Romero, Carlos Andrés Mira Avendaño, María del Rosario Navarro Botero y Carlos G. Patarroyo Gutiérrez.

con esta publicación que los docentes que la lean se motiven a participar en este proceso tan enriquecedor.

3. Principios rectores

El modelo que se ha ido construyendo se configura a partir de cinco principios fundamentales:

I. Se trata de una evaluación formativa y no sumativa

La evaluación por colegas-pares es una gran oportunidad para identificar puntos de mejora en las distintas funciones del profesor de la Universidad del Rosario. Es importante partir de la idea de que en educación no hay verdades absolutas. Lo que un colega-par juzga como una falencia puede no serlo; al fin y al cabo todo observador puede ser también un observado, no hay una jerarquía que permita atribuir verdades últimas a ninguno de los participantes (Harris, 2008, p. 20). Es por ello que la evaluación siempre ha de hacerse en un espíritu colaborativo y las críticas en ella han de ser vistas más bien como sugerencias con fines de mejora. Además, la evaluación no debe ser utilizada de ninguna manera con fines sumativos para decidir promociones, permanencias o licencias ni ningún otro procedimiento administrativo. El punto esencial de la misma es el progreso constante de los profesores.

Más aún, la revisión bibliográfica mostró que casi todos los modelos de evaluación por colegas pares suelen ser frágiles cuando se utilizan para evaluaciones sumativas. Los resultados pueden generar hostilidad y negatividad entre colegas, o bien pueden degenerar en una práctica de amiguismo (Arreola, 2006, p. 90).

II. Es un proceso al que hay que dedicar tiempo y paciencia

En las comunidades académicas de Colombia es frecuente encontrar cierta resistencia al trabajo en equipo y a la crítica entre pares. Por ello con demasiada frecuencia la opinión de un colega acerca de alguna práctica docente, por no decir su presencia en el aula de clase de otro, se ve como una intromisión y se responde a ella de manera

defensiva (Costello, *et. al.* 2001). Por ello, se hace necesario empezar, poco a poco, a incorporar la evaluación por colegas-pares en la comunidad para que no sea rechazada de entrada. Es un proceso lento que requiere que poco a poco se lo vaya conociendo gracias a las experiencias positivas de quienes van participando en él, y no puede ser impuesto a la fuerza.

III. Es un proceso voluntario

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se puede ver que a nadie se lo puede forzar a participar de este proyecto. Si un docente siente aún como una invasión la presencia de otro en su aula de clase o sus opiniones acerca de las prácticas docentes, la reacción no va a ser la adecuada y es posible que el propósito formativo de la evaluación se pierda y sólo queden reacciones negativas hacia el proceso. Como ya se ha dicho, se ha de tener paciencia y dejar que las virtudes del proyecto hagan que los docentes participen voluntariamente, con el fin de encontrar una ayuda para mejorar.

IV. Es un proceso confidencial

Es difícil para un docente abrir las puertas para que un colega observe y opine acerca de sus prácticas. Para generar confianza, y también en vista de que el beneficio es personal para cada docente, consideramos importante respetar la privacidad de cada uno de los docentes que participan en el proceso. Los resultados, sugerencias y recomendaciones le serán entregados sólo a él o a ella, y no se harán públicos salvo por su propia iniciativa y con su consentimiento.

V. Es un proceso que debe surgir desde dentro de la comunidad académica

Consideramos que el proyecto debe nacer desde el seno de la comunidad académica de la Universidad del Rosario. Nadie mejor que los miembros de la comunidad académica para saber qué necesidades tiene ésta y qué adecuaciones requiere un proyecto de evaluación por colegas-pares. De igual manera, ya que se requiere de un cambio paulatino de percepción respecto de estos procesos, nada mejor para aceptarlo que el hecho de que hayan sido creados y ajustados por

miembros de la propia comunidad para miembros de esa misma comunidad.

4. Presentación del modelo

El modelo de evaluación por colegas pares que hemos diseñado para la Universidad del Rosario es un modelo participativo y profundo. A diferencia de algunas universidades de nuestro medio que limitan la evaluación por pares a un llamado aleatorio de dos pares para que simplemente hablen, el modelo que aquí se ha adoptado provee a los participantes con herramientas y oportunidades para hacer una valoración sistemática, útil, profunda y justa.

Para nosotros “par” es un término que cubre una amplia gama de posibilidades, todo depende de que el profesor se acoja voluntariamente al proceso de evaluación y desee mejorar. Así, si su interés está más en su programa de asignatura, la pertinencia de sus lecturas, la actualización de su información, etc., su par sin duda habrá de ser un conocedor de su campo. En cambio, si desea poner bajo la lupa sus prácticas pedagógicas, su recursividad en clase, la posibilidad de conocer nuevas maneras y nuevas tecnologías para su uso, su par no necesariamente ha de ser un experto en su campo, pero sí alguien con gran bagaje en cuestiones pedagógicas. Es por ello que, en el modelo de la Universidad del Rosario, el par es escogido por la persona que se somete al proceso de evaluación. Sólo esta persona sabe exactamente qué desea fortalecer, y por esto puede definir quién es considerado por él o ella como un par en estos aspectos.

Una vez seleccionados tanto el evaluado como su par, se inicia el proceso, que tiene tres momentos principales:

A. CAPACITACIÓN Y SIMULACIÓN

A sabiendas de que la evaluación por pares puede ser una herramienta desconocida entre algunos miembros de la comunidad académica, se hace necesaria una etapa de capacitación a los participantes que tiene tres objetivos: (i) Enseñar la diferencia entre evaluación sumativa y evaluación formativa, y cómo la evaluación por pares que se va a realizar se enmarca únicamente en el segundo tipo. (ii) Enseñar tanto a evaluadores

como a evaluados el uso de las herramientas (guías y formatos) y explicarles las rutas y procesos del proceso. (iii) Ofrecer un ambiente de simulación en el que tanto evaluadores como evaluados participen del proceso de una evaluación por pares -esta vez referida a un tercero-, para que tengan una primera experiencia que les permita prever a qué situaciones podrán enfrentarse y cómo hacerlo, en el momento de la participación en la evaluación real.

B. EVALUACIÓN

Esta parte consta de tres momentos esenciales².

B.i. Una reunión previa del evaluador y el evaluado, en la que, en un diálogo cordial, el evaluado comenta al evaluador en qué aspectos de su labor desea recibir retroalimentación de su par. Rescatamos aquí lo dicho por Van Note et. al.: “pensar que la evaluación por pares se limita únicamente a la observación de lo hecho en el salón de clase es un error” (2007, p. 19). La riqueza de esta herramienta permite examinar el trabajo extra-clase que se deja a los estudiantes, el aula virtual, la guía de asignatura, las lecturas, laboratorios, salidas de campo, etc.

Ahora bien, en muchos casos (la mayoría) la observación en el aula de clase es una herramienta sumamente útil, así que la reunión tiene como uno de sus fines acordar comportamientos del evaluador en la clase del evaluado (por ejemplo, si es conveniente que intervenga en las discusiones, o si se desea o no que responda algunas preguntas de los estudiantes, etc.).

B.ii. El evaluador realiza su evaluación. Para ello es importante que quien evalúa conozca muy bien las herramientas que se han acordado en la fase anterior y que asista cuando menos a dos de las clases del evaluado (idealmente con un mes de diferencia). Contará para ello con un formato

2 Estos momentos han sido inspirados por la propuesta de Jackie Lublin, quien propone 5 pasos para la evaluación por pares (Lublin, 2003, pp. 12-13). A nuestro juicio, dos de estos pasos no parecen ameritar *momentos* diferentes y por ello los hemos incluido como partes de los otros, reduciendo así la lista sólo a tres momentos.

estándar que le facilitará hacer el seguimiento y que previamente habrá aprendido a manejar en la etapa de capacitación.

En cada una de estas observaciones, los estudiantes de la asignatura han de diligenciar una breve encuesta *online* en la que se indaga por sus percepciones acerca de la naturalidad de la clase. Aún sin quererlo, un docente que va a ser observado podría comportarse de manera diferente en la sesión a la cual asiste su par (preparar mejor la clase, ser más cordial o más atento con las preguntas de los estudiantes, etc.). La encuesta permite saber qué tan confiable ha sido el ambiente observado por el par.

B.iii. El tercer momento de la evaluación constituye una reunión entre el evaluador y el evaluado en la que, en diálogo cordial, el primero muestra los resultados de su evaluación y ofrece sus comentarios acerca de lo que considera loable y de los puntos de mejora.

En el transcurso de esta reunión se diligencia un documento en el que el evaluado anota sus comentarios acerca de la evaluación que acaba de recibir y qué acciones se compromete a tomar. La idea de este documento es establecer posteriormente si se ha mejorado o no en los aspectos identificados en evaluaciones anteriores³.

C. RETROALIMENTACIÓN AL PROCESO DE EVALUACIÓN, Y AJUSTES AL MISMO

Como bien lo indican Crespo y Villena (2005), es importante que el proceso mismo de evaluación por pares cuente con una etapa en la que quienes han participado en él consideren tanto su desempeño y aprendizajes, como el proceso mismo, con el fin de mantenerlo actualizado y de identificar oportunamente fallas y oportunidades de mejoría. Esta retroalimentación se realizará mediante dos formularios online, uno privado para los participantes respecto de su participación, y uno

3 No sobra aclarar que, de acuerdo con el principio de respeto a la privacidad que está en la base de la evaluación por pares, este documento será de uso exclusivo del docente evaluado (así como el reporte de evaluación hecho por su par) y sólo se hará público si el evaluado lo desea.

que llegará a la comunidad de aprendizaje que ha diseñado el modelo, para su retroalimentación.

5. Experiencias y resultados

Desde principios de 2014 se han presentado al proceso 31 voluntarios que deseaban ser evaluados por sus pares, lo cual indica que hubo 62 participantes (entre evaluadores y evaluados) y 59 observaciones de actividades en clase (unas pocas, por problemas logísticos, no pudieron tener la segunda observación). Así, 31 cursos, seminarios o laboratorios fueron evaluados junto con sus docentes. Una amplia muestra de los estudiantes de estos cursos diligenciaron las encuestas antes mencionadas (cf. *supra*, § B.ii) para un total de 231 encuestas diligenciadas.

Queremos centrarnos en tres aspectos interesantes que hallamos en las evaluaciones hechas hasta el momento: (1) una identificación que pudimos ver, de los docentes entre sí, y de los estudiantes con los docentes, gracias al proceso mismo de evaluación por colegas pares. (2) Un cambio interesante en la manera en que los estudiantes miran este tipo de evaluación y la manera como miran al docente que se ha sometido a ella. (3) Un aprendizaje acerca de la importancia de la cooperación y del compromiso con la calidad y el aprendizaje constante en el trabajo, que han aprendido los estudiantes (o al menos expresan haber reconocido), gracias a la observación del proceso de evaluación a sus docentes.

Comencemos por el primero de estos puntos. Tradicionalmente ejercemos la docencia mediante un modelo de imitación. Cada uno de nosotros tuvo uno o dos maestros en la universidad a quienes consideraba los mejores profesores de su carrera y, desde que ejercemos la docencia, lo que hacemos es imitar a estos maestros lo mejor que nos es posible, pero carecemos de criterios más profundos, o de fundamentos teóricos para evaluar esta práctica misma, ver sus limitaciones, pensar en posibles alternativas, etc. Esto nos lleva a un punto importante: la evaluación por colegas-pares, tal y como la hemos concebido, prescinde por completo de los conceptos de “autoridad” y de “experto”. Ninguno de nosotros es un experto

en temas de docencia y de las prácticas que con ella se relacionan, y ninguno de nosotros pretende jamás llegar a serlo. Por la misma razón, ninguno de nosotros, ni de los docentes que participaron en las evaluaciones, puede ser visto como una “autoridad”, cuyas opiniones o juicios estén a un nivel más alto que el de los demás. Esto redundará en una práctica que, de entrada, se basa en el respeto mutuo, en el respeto de las diferencias y en el juicio que tiene como único propósito la cooperación para una mejoría. Se trata, entonces, de colegas que comparten experiencias, y que con ello pretenden ver si alguna de ellas sirve para las prácticas del otro, y no de expertos o conocedores del tema que hagan juicios categóricos acerca de lo que está mal o bien. Lo interesante en este aspecto es que en muchos casos (90,2%) los docentes expresaron haber logrado un aprendizaje mutuo. Quienes fungían como evaluadores expresaron haber sacado provecho de la actividad, pues aprendieron ciertas prácticas del evaluado que consideraban podían enriquecer las suyas propias. Y, por supuesto, los evaluados aprendieron también de la observación y comentarios de sus colegas.

En el caso de los estudiantes, los comentarios en las encuestas mostraron que 100% de ellos encontraron el proceso pertinente y la gran mayoría de ellos pidió su extensión a otras asignaturas de la universidad. Adicionalmente, muchos de ellos expresaron que veían más cercano al docente después del proceso, pues sentían que él o ella, tal como ellos, era un sujeto que se somete a evaluaciones y que recibe retroalimentaciones.

Esto nos lleva al segundo de los puntos que deseamos tratar: el cambio expresado por los estudiantes en las encuestas, en la manera como ven a los profesores después el proceso y su apreciación acerca de nuevas posibilidades de evaluación. Al explicárseles el carácter voluntario y formativo de la evaluación al inicio de la clase, los estudiantes parecen aprender la existencia de una nueva manera de evaluación, a saber, la formativa. Esto es extraño porque la Universidad no carece de prácticas de evaluación formativas en las aulas de clase. Pensamos que probablemente es la relación horizontal entre evaluador y evaluado

la que hace que se haga mucho más visible el propósito formativo de la evaluación, y esto nos lleva a conectar con el tercer punto que queríamos resaltar: parece ser que cuando se puede apreciar el verdadero carácter voluntario del proceso, y la horizontalidad entre evaluador y evaluado, los estudiantes pueden apreciar una lección de colegaje y colaboración, así como un interés legítimo de su docente (o de sus docentes) por crecer y ser responsables en su labor. Algunos estudiantes expresaron explícitamente en las encuestas haber identificado esta lección, mientras que algunos otros, al recomendar la ampliación del proceso a otras asignaturas, dejan entrever signos de que han visto características similares.

6. Oportunidades, retos y desarrollos futuros

Debido a su reciente implementación, el modelo, sólo nos puede dar información acerca de las percepciones que los estudiantes y los profesores participantes han tenido, es decir, no contamos aún con una evidencia más fehaciente de que ha sido útil para una transformación de las prácticas pedagógicas (algo que corresponde a un estudio mucho más profundo y a largo plazo). Así que uno de los retos que tenemos es lograr conseguir, en el mediano plazo, esta información.

Es patente que en la Universidad el modelo puede beneficiar a muchas personas. Por ello, uno de los retos a corto plazo es su masificación responsable, es decir, la ampliación de su uso sin la tergiversación del mismo (respetando los principios que lo guían (cf. *supra*, § 3)).

El modelo, igual que la práctica docente, es algo que ha de estar en constante actualización. De parte de los participantes en el último semestre, por ejemplo, recibimos la solicitud de incluir guías o lineamientos para ayudar a opinar acerca de actividades extra-clase, lo cual muestra que siempre se puede ayudar a tener más y mejores herramientas para apoyar a los participantes del proceso.

Como hemos dicho, la evaluación por colegas pares no ha de restringirse a la observación en el salón de clase, pero tampoco a la docencia en general.

Puede ser una herramienta muy útil para apoyar el mejoramiento en prácticas investigativas y en actividades de gestión académica, por mencionar sólo algunas posibilidades. Así, uno de los retos para el mediano plazo es el ajuste del modelo para que sirva también en otros ámbitos diferentes al docente.

Finalmente, hemos de reconocer que es un proceso que exige compromiso por parte de los participantes. Es algo que no puede hacerse en un par de horas, así que otro de los retos es lograr que esto sea visto como una actividad provechosa que puede ser incluida en el plan de trabajo de los docentes, para que no se vea como un esfuerzo extra, sino como algo integral a las labores de un profesor de la Universidad.

Si usted desea conocer más acerca de la evaluación por colegas pares en la Universidad del Rosario, puede dirigirse a este enlace: <http://www.urosario.edu.co/Profesores/ur/Evaluacion-Integral/> o escribirnos al correo: evaluacionporpares@urosario.edu.co

Referencias

- Arreola, R. A. (2006). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System: A Guide to Designing, Building, and Operating Large-Scale Faculty Evaluation Systems*. San Francisco: Wiley.
- Buller, J. L. (2012). *Best Practices in Faculty Evaluation: A Practical Guide for Academic Leaders*. San Francisco: Wiley.
- Cooper, P., & Maureen B. (2009). *Peer Observation of Teaching: Engineering New Skills and Collegiality*. Paper presented at the 20th Australasian Association for Engineering Education Conference.
- Costello, J., Pateman, B., Pusey, H., & Longshaw, K. (2001). Peer review of classroom teaching: an interim report. *Nurse Educ Today*, 21(6): 444-454.
- Crespo García, R. V. R. (2005). Revisión entre pares como instrumento de aprendizaje: una experiencia práctica. *Serie de innovación docente* (5): 1-16.

- Harris, K.-L., Education, U. o. M. C. f. t. S. o. H., Development, U. o. W. C. f. E., Resources, I., Learning, A., Council, T., . . . James, R. (2008). *Peer review of teaching in Australian higher education: a handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices*. Melbourne: CSHE.
- Lublin, J. (2003). *Guide to Peer Review of Teaching*. University of Tasmania, Australia: Flexible Education Unit.
- Roberson, W. (2006). *Peer Observation and Assessment of Teaching: A Resource Book for University Faculty, Administrators, and Students who Teach*. El paso: UTEP Center for Effective Teaching and Learning/Instructional Support Services.
- Sachs, J., & Parsell, M. (2013). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives*. Sidney: Springer Netherlands.
- Van Note Chism, N., Chism, G. W., & McKeachie, W. J. (2007). *Peer Review of Teaching: A Sourcebook*. Columbus: Wiley.

Notas:

Centro de Enseñanza Aprendizaje –CEA–

Vicerrectoría

Universidad del Rosario

Carrera 7 No 12B-41, oficina 503

2970200 ext.3061 • enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co

COLECCIÓN PEDAGOGÍA

π α ι δ α γ ω γ ρ α