






Artículo Original

# Aportes y desafíos de la enseñanza de pares en estudiantes de terapia ocupacional cuando realizan un proyecto de intervención socioeducativa

*Contribuições e desafios do ensino entre pares em estudantes de terapia ocupacional na realização de um projeto de intervenção socioeducativa*

*Contributions and challenges of peer teaching in occupational therapy students when conducting a socio-educational intervention project*

Cristian Mauricio Valderrama Núñez<sup>a</sup> , Jenny Elizabeth Avendaño Cartes<sup>b</sup> ,  
Bianca Solange Puntareli Vicencio<sup>b</sup> , Roxanna Paola Zolezzi Gorziglia<sup>b</sup> ,  
Macarena Valesca Quilabrán Meneses<sup>b</sup> 

<sup>a</sup>Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Las Américas, Sede Concepción, Chacabuco 539, Concepción, Chile.

<sup>b</sup>Exercise and Rehabilitation Sciences Institute, School of Occupational Therapy, Faculty of Rehabilitation Sciences, Universidad Andres Bello, Santiago de Chile, Chile.

**Cómo citar:** Valderrama Núñez, C. M., Avendaño Cartes, J. E., Puntareli Vicencio, B. S., Zolezzi Gorziglia, R. P., & Quilabrán Meneses, M. V. (2024). Aportes y desafíos de la enseñanza de pares en estudiantes de terapia ocupacional cuando realizan un proyecto de intervención socioeducativa. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32, e3735. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO287637353>

## Resumen

**Introducción:** La versatilidad de la enseñanza de pares es un atributo que le permite a esta estrategia de enseñanza-aprendizaje, ser usada para cubrir distintas necesidades del estudiantado universitario, sin embargo, aún existe una brecha de conocimiento en cuanto a sus aportes cuando se combina con otras metodologías de enseñanza. **Objetivo:** Analizar los aportes y desafíos de las tutorías de pares cuando se usan como metodología de apoyo al aprendizaje en el marco de un proyecto de intervención socioeducativa para reducir el estigma público hacia personas con diagnóstico psiquiátrico. **Metodología:** Metodología cualitativa produciendo datos a través de un cuestionario *on line* que responden 80 estudiantes, seis tutores pares y seis docentes participantes de la experiencia. Los datos se someten a un análisis de contenido temático. **Resultados:** Emergen tres temas centrales: 1) atributos de las tutorías de pares que favorecen el aprendizaje; 2) relaciones entre la tutoría de pares y el aprendizaje basado en proyectos y 3) aspectos que interfieren el aprendizaje durante un proyecto. **Conclusiones:** La tutoría de pares es una estrategia que usada en el marco del aprendizaje basado en proyectos entrega un apoyo efectivo y significativo para la ejecución adecuada de una intervención socioeducativa. Resulta fundamental preparar a las/os tutoras/es en su labor generando espacios de

Recibido Enero 4, 2024; 1ª Revisión Enero 22, 2024; Aceptado Mayo 18, 2024.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution, que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

retroalimentación permanente con el cuerpo docente para fortalecer sus competencias cognitivas y actitudinales, al mismo tiempo, es necesario educar a las/os tutoradas/os sobre los propósitos específicos de esta estrategia.

**Palabras clave:** Aprendizaje por Asociación de Pares, Mentores, Docentes, Estudiantes.

### ***Resumo***

**Introdução:** A versatilidade da tutoria entre pares é um atributo que permite que esta estratégia de ensino-aprendizagem seja utilizada para responder a diferentes necessidades dos estudantes universitários, no entanto, existe ainda uma lacuna de conhecimento relativa aos seus contributos quando combinada com outras metodologias de ensino.

**Objetivo:** Analisar as contribuições e desafios da tutoria entre pares quando utilizada como metodologia de apoio à aprendizagem no âmbito de um projeto de intervenção socioeducativa para a redução do estigma público face a pessoas com diagnóstico psiquiátrico. **Metodologia:** Metodologia qualitativa produzindo dados através de um questionário online respondido por 80 estudantes, seis tutores e seis professores participantes na experiência. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo temática. **Resultados:** Emergiram três temas centrais: 1) atributos da tutoria de pares que favorecem a aprendizagem; 2) relações entre a tutoria de pares e a aprendizagem baseada em projetos e 3) aspectos que interferem na aprendizagem durante um projeto.

**Conclusões:** A tutoria entre pares é uma estratégia que, utilizada no âmbito da aprendizagem baseada em projetos, proporciona um apoio eficaz e significativo para o sucesso da implementação de uma intervenção socioeducativa. É essencial preparar os mentores no seu trabalho, gerando espaços de retorno permanente com o pessoal docente para reforçar as suas competências cognitivas e atitudinais, ao mesmo tempo que é necessário educar os mentorandos sobre os objetivos específicos desta estratégia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem por Associação de Pares, Mentores, Professores, Estudiantes.

### ***Abstract***

**Introduction:** The versatility of peer tutoring is an attribute that allows this teaching-learning strategy to be used to meet different needs of university students, however, there is still a knowledge gap regarding its contributions when combined with other teaching methodologies. **Objective:** Analyze the contributions and challenges of peer tutoring when used as a learning support methodology in the framework of a socio-educational intervention project to reduce public stigma towards people with a psychiatric diagnosis. **Methodology:** Qualitative methodology producing data through an online questionnaire answered by 80 students, six peer tutors and six teachers participating in the experience. The data was subjected to a thematic content analysis. **Results:** Three central topics emerge: 1) attributes of peer tutoring that favor learning; 2) relationships between peer tutoring and project-based learning and 3) aspects that interfere with learning during a project. **Conclusions:** Peer mentoring is a strategy that used in the framework of project-based learning provides effective and meaningful support for the successful implementation of a socio-educational intervention. It is essential to prepare the mentors in their work by generating spaces for permanent feedback with the teaching staff to strengthen their cognitive and attitudinal competences, at the same time, it is necessary to train the mentees about the specific purposes of this strategy.

**Keywords:** Paired-Associate Learning, Mentors, Teachers, Students.

## Introducción

El aprendizaje asistido por pares corresponde a una variedad de formas de aprendizaje cooperativo entre estudiantes que en grupos pequeños trabajan juntos ejerciendo distintos roles (Topping, 2023). Entre ellas se encuentran las tutorías de pares, que según lo planteado por Álvarez (2018) son una estrategia de aprendizaje activo, adaptativo y participativo gestionado por las/os estudiantes que participan en calidad de tutor/a y tutoreada/o respectivamente, cuya relación se caracteriza por la *paridad*, ya que son estudiantes del mismo o distinto nivel que comparten una orientación hacia el aprendizaje; y la *asimetría*, ya que presentan distintas trayectorias formativas y establecen objetivos específicos distintos en la relación tutor/a-tutoreada/o.

Las tutorías de pares se caracterizan por estimular a las/os tutoreadas/os a alcanzar aprendizajes más elevados y profundos, así como para orientar en el enfrentamiento y resolución de problemas (Byl & Topping, 2023). Algunas/os autoras/es resaltan que las tutorías de pares no tendrían diferencias significativas en los aprendizajes que adquieren las/os estudiantes en comparación con la enseñanza de un maestro con experiencia (Rees et al., 2016); incluso cuando esta estrategia se utiliza en modalidad virtual (Veerabhadrapa et al., 2021). Otras/os plantean que puede ser mucho mejor cuando el tutor o tutora tiene una trayectoria formativa más cercana al/la estudiante tutoreado/a (Stephens et al., 2016), es decir si pertenecen al mismo nivel o curso formativo.

En la educación superior, la tutoría de pares ha sido utilizada en distintos ámbitos, con diferentes propósitos y de diversas formas. En algunos casos presenta utilidad para facilitar la integración al sistema universitario de estudiantes de primer año (Estevam et al., 2018), así como para fomentar la retención y permanencia de las/os estudiantes en las instituciones de educación superior (Couchet, 2018). En otras oportunidades se ha usado para desarrollar aprendizajes en habilidades y valores con estudiantes de bajo rendimiento (Benoit et al., 2019). Su aplicación ha explorado exitosamente los procesos evaluativos en estudiantes universitarios fomentando una mayor participación y responsabilidad con sus propios procesos formativos (Delgado et al., 2020), mejora la calidad de los productos demandados a las/os estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vera-Cazorla, 2014; Usher & Barak, 2018), así como el desarrollo de las habilidades de comunicación, motivación y pensamiento crítico (Chang & Wongwatkit, 2023).

Los datos recién presentados evidencian la versatilidad que posee esta modalidad de enseñanza, por lo que abre una serie de posibilidades para su uso en distintos niveles de formación y en distintas disciplinas. En la formación de terapeutas ocupacionales, campo en el cual se desarrolla el presente estudio, se ha explorado escasamente el potencial de esta estrategia cuando se usa entre estudiantes de la misma carrera y en combinación con otras metodologías de enseñanza-aprendizaje. La literatura especializada da cuenta que se ha usado preferentemente en la educación interprofesional que involucra estudiantes de terapia ocupacional, ayudando a quienes son tutoreadas/os a obtener tasas más altas de éxito académico y quienes actúan como tutoras/es profundizan sus conocimientos sobre los temas tratados (Oliveira et al., 2015);

permitiendo a las/os tutoras/es pares acercarse al rol de educadoras/es de su propia profesión, y a las/os tutoreadas/os les ayuda a reconocer las funciones de las otras profesiones para mejorar el trabajo interdisciplinario (Pittenger et al., 2016).

Por su parte, Dunleavy et al. (2017) señalan que estudiantes de primer año de terapia ocupacional y fisioterapia reportan una mayor confianza e identificación con su futuro rol profesional, cuando enseñan evaluaciones e intervenciones en rehabilitación a estudiantes de segundo año de medicina. Fonda & Ross (2023) sostienen que cuando los estudiantes de terapia ocupacional son quienes enseñan de manera práctica los riesgos de caídas a estudiantes de último año de paramédicos, les permite a estos últimos desarrollar conocimientos, habilidades y confianza en el manejo de usuarias/os con riesgo de caídas, al mismo tiempo que les permite reconocer cuando derivar oportunamente sus usuarias/os a terapia ocupacional. Kinirons et al. (2019) sugieren que a través de la enseñanza de pares y la disección alterna entre estudiantes de fisioterapia y terapia ocupacional resultarían combinaciones efectivas para aprender anatomía macroscópica. Aguilar et al. (2023) reportan que cuando estudiantes de terapia ocupacional del mismo nivel, se tutorean mutuamente en el desarrollo de habilidades clínicas en terapia de mano, se produce un impacto positivo en cuanto a su confianza en las habilidades de razonamiento clínico y el uso terapéutico de si misma/o.

Este estudio se inscribe en la necesidad de generar conocimiento en torno a las tutorías de pares cuando se usan entre estudiantes de terapia ocupacional y sobre todo, cuando se utilizan como apoyo al aprendizaje basado en proyectos dado que esta combinación de estrategias aún no ha sido indagada en profundidad en la formación de pregrado de esta y otras profesiones socio-sanitarias.

## Objetivo

El objetivo de esta investigación fue analizar los aportes y desafíos de las tutorías de pares virtuales durante el desarrollo de un proyecto de intervención socioeducativa para reducir el estigma público hacia personas con diagnóstico psiquiátrico, a partir de la opinión de estudiantes, tutoras/es pares y docentes involucrados en esta experiencia educativa.

## Descripción general de la experiencia

La experiencia que aquí se presenta, se enmarca en la asignatura salud mental I en el tercer año de la carrera de terapia ocupacional que se dicta en 3 ciudades distintas de Chile: Viña del Mar, Santiago y Concepción. A continuación en la Tabla 1 se muestra la distribución de las/os participantes por sede.

**Tabla 1.** Número y distribución de participantes de la experiencia educativa por sede.

Participantes	Viña del Mar	Santiago	Concepción	Total
Estudiantes	66	60	30	156
Tutoras/es pares	5	1	3	9
Docentes	3	2	2	7

**Fuente:** elaboración propia.

Las/os estudiantes de la asignatura en grupos de 3-4 personas diseñaron, implementaron y evaluaron una intervención socioeducativa para la reducción del estigma público en distintos grupos sociales. El proyecto se realizó en cuatro etapas y tuvo una duración de 16 semanas:

1. Evaluación y/o diagnóstico de la situación: las/os estudiantes realizaron una evaluación en un grupo social específico, en torno a la presencia de estigmas que estas/os tengan hacia las personas con diagnósticos psiquiátricos. Para la producción de datos, se utilizó el Cuestionario sobre las actitudes de la comunidad hacia las personas con trastornos mentales (CAMI), validado por Grandón-Fernández et al. (2016) para población general en Chile.
2. Diseño de la intervención socio educativa: Una vez producida la información, se analizaron los datos, para diseñar una propuesta de intervención socio educativa en torno a la reducción de los estigmas detectados.
3. Implementación de la estrategia: se realizaron diversas estrategias socioeducativas cuyas características eran: ser atractivos, con un lenguaje y contenido claro, mensajes relacionados a favorecer de la des-estigmatización y reconocimiento de los derechos humanos en diversas áreas y/o ámbitos de la vida cotidiana y social.
4. Evaluación de los resultados: finalmente los estudiantes usaron una metodología de producción de datos que permita analizar el alcance, los aportes, los obstáculos y facilitadores de la estrategia utilizada en función de la reducción del estigma en la población participante.

Para ofrecer un mayor sustento teórico a las/os estudiantes los contenidos asociados a prejuicios, estereotipos y estigma se revisan en la primera unidad de la asignatura, en un total de 12 horas pedagógicas. Este proyecto busca alcanzar el siguiente resultado de aprendizaje: explicar la relación entre el estigma y la vulneración de los derechos y la emergencia de estrategias para reducir las consecuencias sociales de esta situación. Fue evaluado al final del semestre a través de una presentación grupal de carácter oral.

Desde el inicio del proyecto cada grupo de trabajo contó con el apoyo pedagógico de un/a tutor/a que cursa el quinto año de la carrera. Para la selección de éstas/os, se realizó una convocatoria abierta a todas/os las/os estudiantes de ese nivel quienes ya han aprobado los requerimientos y aprendizajes de la asignatura en la cual se asienta esta experiencia. En este proceso se informó las funciones a realizar y la remuneración a recibir. Esto último fue posible gracias a los fondos adjudicados en el concurso de investigación en innovación docente 2023-10 que permitieron este estudio.

Cada estudiante tutor recibió orientación y supervisión por parte de las/os docentes de la asignatura para fortalecer los conocimientos y de esta manera guiar apropiadamente a las/os estudiantes tutoradas/os en los objetivos del proyecto. El equipo docente elaboró un documento como guía de recomendaciones para ejercer el rol de facilitador en el espacio tutorial, el cual se entregó y revisó junto a las/os tutores pares. Cada tutor/a tuvo a su cargo 4-5 grupos de estudiantes. Las tutorías se realizaron de manera virtual-sincrónica, con una duración de 1 hora aprox., eran de carácter obligatorias y se distribuyeron según las necesidades de apoyo que demandaba el proyecto de intervención socioeducativa, tal como muestra la Tabla 2.

**Tabla 2.** Planificación de tutorías de pares.

Sesión	Temas a tratar
1	Revisar instrumento de evaluación, gestionar la muestra para aplicación de instrumento, lectura sobre estigma.
2	Presentación de los avances
3	Aplicación del instrumento por parte de las/os estudiantes de la asignatura a un grupo social específico
4	Análisis de los datos para el diagnóstico
5	Construcción del material socioeducativo a utilizar
6	Aplicación del material socioeducativo
7	Evaluación del material socioeducativo que den cuenta del efecto de la intervención en las personas participantes / preparación de presentación para evaluación final

**Fuente:** elaboración propia.

Durante el proceso se realizaron tres reuniones entre las/os tutoras/es pares con el investigador principal con el propósito de monitorear los avances y resolver dificultades pedagógicas de las/os estudiantes.

## Metodología

Para desarrollar este estudio se utilizó una estrategia metodológica cualitativa con un enfoque socio constructor del saber, ya que interesa analizar los significados intersubjetivos que le otorgan los involucrados a la experiencia educativa vivida (Di Silvestre, 2012).

## Participantes del estudio

Se contemplan 3 actores claves: las/os docentes de la asignatura, estudiantes en el rol de tutoras/es y estudiantes tutoradas/os. Colaboran seis docentes de la asignatura, un varón y cinco mujeres. Se distribuyen en dos de cada sede. Dos de ellas/os ha dictado la asignatura durante cinco años, dos durante cuatro años y las/os otras/os dos durante dos años. Cuatro de ellos son profesores jornadas de la carrera (contratados formalmente por la universidad) y dos de ellas/os son docentes adjuntos (prestan servicios por horas de docencia). Informan seis tutoras/es del estudio, un varón y cinco mujeres. Se distribuyen en dos de cada sede. Para todas/os ellas/os es su primera experiencia ejerciendo el rol de tutoras/es pares.

En el caso de las/os estudiantes tutoradas/os informan 80 de ellas/os, lo que representa una tasa de respuesta de un 51,2%. El 91% (n=73) son mujeres y el 8,8% (n=7) son hombres. El 30% (n=24) de ellos pertenecen a la sede de Santiago. El 25% (n=20) a la sede de Concepción y el 45% (n=36) corresponden a la sede de Viña del Mar. El 58,8% (n=47) declara haber participado entre 4 a 6 tutorías con pares. El 35% (n=28) entre una a tres tutorías. el 5% (n=4) entre 10 a 12 tutorías y el 1,2% (n=1) entre siete a nueve tutorías. Es importante indicar que si bien la planificación original de las tutorías contemplaba siete tutorías, las/os tutoras/es realizaron más dado la dificultades para avanzar en el proyecto que presentaron algunos grupos de estudiantes. Ninguno de las/os estudiantes tutoradas/os poseía experiencia previa en haber recibido enseñanza de pares.

## **Instrumento**

Para la producción de la información se utilizaron cuestionarios en línea, Braun et al. (2021) sostienen que estos facilitan la participación de un mayor número de personas, especialmente cuando se encuentran dispersas geográficamente, además permite responder preguntas abiertas, la totalidad de las respuestas que se pueden recibir ofrece una riqueza de datos que profundiza el análisis, y por último, entrega una sensación de anonimato que permite respuesta más fidedigna. Todas estas razones se consideran pertinentes para este estudio y fueron consideradas para tomar la decisión de su uso.

Se diseñaron en la plataforma Google Forms. El cuestionario de tutoras/es pares y docentes consta de seis preguntas. En el caso de los/as estudiantes tutorados/as se aplicó un cuestionario de carácter mixto que incluyó cinco preguntas de orden cualitativo y 14 preguntas de orden cuantitativo y cerradas, estas últimas no fueron incluidas en este estudio. Todas las preguntas de los cuestionarios se construyeron en referencia a la literatura especializada en torno a la tutoría de pares, entre ellas: aprendizaje integral (Cardozo-Ortiz, 2011), habilidades genéricas como pensamiento crítico, toma de decisiones y comunicacionales (Estigmar, 2016; Chang & Wongwatkit, 2023) y ambiente de aprendizaje (Jawhari et al., 2021). Las preguntas fueron diseñadas para provocar respuestas reflexivas de la experiencia vivida, fueron sometidas a juicios de expertos para afinar su redacción y comprensión antes de ser distribuidas.

## **Procedimiento de producción y análisis de datos**

Dado que interesaba ofrecer la posibilidad de participar del estudio a todas/os las/os involucradas/os de la experiencia formativa (Otzen & Manterola, 2017). Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico institucional a todas/os las/os protagonistas. En el caso de las/os docentes y de las/os tutoras/es pares, el investigador principal envió la convocatoria a participar a través de la aplicación WhatsApp en la cual compartía grupos de comunicación con cada una/o ellas/os. El instrumento estuvo disponible para ser contestado entre los meses de Julio y Septiembre del 2023.

En el caso de las/os estudiantes, además se envió invitación a través de un anuncio por parte de las/os docentes de la asignatura en la plataforma de gestión del aprendizaje digital llamada CANVAS. Por su parte cada docente en la sala de clases invitó a participar a las/os convocadas/os; y por último, a través de las/os tutoras/es se difundió la convocatoria por aplicación WhatsApp entre cada uno de sus grupos de trabajo. Para este grupo los cuestionarios estuvieron disponibles para ser contestados entre Junio y Agosto del año 2023.

El consentimiento informado fue incluido en cada uno de los cuestionarios utilizados, de tal manera que, si el o la participante aceptaba su contenido podía acceder a responder el instrumento. Si el participante no aceptaba se inhabilitaba dicho acceso.

Para el tratamiento de los datos se utilizó un análisis de contenido temático de las respuestas cualitativas de todos los cuestionarios, utilizando las seis etapas de Braun & Clarke (2022):

1. Familiarización con los datos: se extraen los datos de la plataforma Google Forms de manera textual y se exportan a un archivo Excel para su tratamiento. Se realizan al menos dos lecturas de las respuestas, simultáneamente se registran los pensamientos generados y anotan suposiciones y perspectivas mientras se leen.

2. Codificación sistemática de datos: los códigos se crearon identificando una característica de los datos que fuera relevante y pertinente. Se crearon códigos para tantos temas potenciales como fuera posible. Todos los datos fueron codificados.
3. Generar categorías iniciales a partir de datos codificados: se revisaron las listas de códigos y se utilizaron tablas para organizar y generar categorías potenciales. Se revisó y continuaron desarrollando códigos y categorías para todos los datos.
4. Desarrollar y revisar temas: se examinaron los datos para comprobar que encajaban con el significado evidente de todo el conjunto de datos y se categorizó cualquier dato adicional que pudiera haberse omitido. Se agruparon categorías específicas que representaban el tema.
5. Refinar, definir y nombrar temas: los datos se dejaron reposar durante cuatro semanas, luego de ese tiempo los códigos y categorías de los temas se revisaron y afinaron para garantizar que el alcance y el contenido de éste fueran representativos de todo el conjunto de datos.
6. Escribiendo el informe: durante esta etapa, se continuo haciendo ajustes en la terminología del tema y las categorías de respaldo, manteniendo como referencia el conjunto de datos originalmente codificado y las citas de respaldo.

Con el objeto de otorgar mayor confiabilidad y consistencia al análisis, se siguen las sugerencias de Miles et al. (2014) y de Piñero & Peroso (2021) usando dos tipos de triangulación, por un lado de actores para que la generación de códigos, subtemas y temas iniciales integren la opinión de los tres actores participantes; y por otro lado, los subtemas y temas fueron discutidos y definidos por el equipo investigador en varias sesiones grupales.

### **Consideraciones éticas**

En este estudio se ha respetado la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de todas/os las/os participantes, atendiendo a la declaración de Helsinki y al decreto 114 de 2010 del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile, que aprueba el reglamento de la ley 20.120 sobre investigación científica en el ser humano, su genoma y prohíbe la clonación humana. Por ello, no se utilizan los nombres ni los lugares de trabajo y/o de estudio de las/os participantes. Las transcripciones fueron almacenadas en un drive al cual solo tienen acceso el equipo investigador. En esta investigación no se observan riesgos conocidos o previsibles para las/os participantes. Todos estos aspectos, además de los objetivos del estudio están contenidos en el consentimiento informado que fue firmado por todas/os las/os colaboradoras/es.

### **Resultados**

Los hallazgos del análisis cualitativo dan cuenta de tres temas y ocho subtemas. Para presentar las citas se han establecidos códigos que identifican a que participante corresponde; para el caso de las/os estudiantes corresponde la letra (E), para docentes la letra (D) y para las/os tutoras/es las letras (TP), todas ellas acompañadas de un número que asignó automáticamente Google Forms de acuerdo en el orden de temporalidad en el cual cada participante respondió el instrumento.



## Atributos de las tutorías de pares que favorecen el aprendizaje durante el proyecto de intervención socioeducativo

En este tema se presentan las características positivas de las tutorías de pares, que a juicio de las/os participantes favorecen el desarrollo de los aprendizajes en el contexto de la intervención realizada. A continuación en la Figura 1 se presenta una síntesis de los subtemas y códigos que componen este tema.

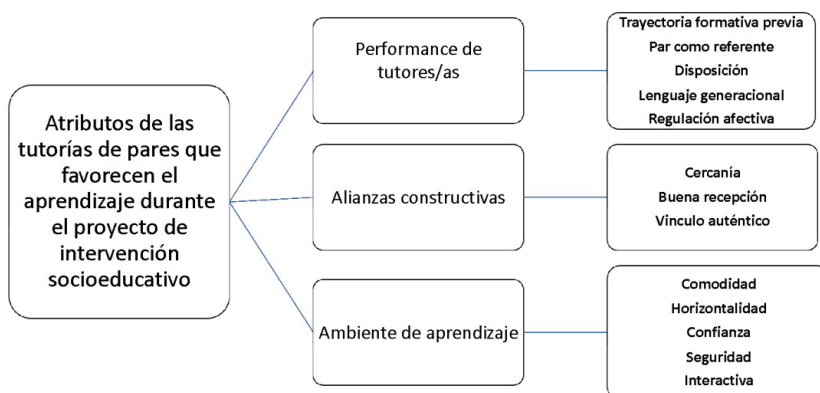


Figura 1. Subtemas y códigos de tema 1.

Fuente: elaboración propia.

Las tutorías de pares como apoyo al proceso de aprendizaje en el marco del aprendizaje basado en proyectos da cuenta de varias características que fortalecen tanto los aprendizajes como el desarrollo del proyecto en sí mismo. A juicio de las/os participantes, durante las tutorías de pares se genera una alianza constructiva mediada por tres elementos; el primero de ellos corresponde al acercamiento que se establece entre los actores que comparten el rol de estudiantes: “*el aporte que se genera es desde el acompañamiento y cercanía con compañeros*” (TP4). Un segundo aspecto tiene relación con que esta es una estrategia en la cual las opiniones y reflexiones de las/os estudiantes tutoradas/os son bien acogidas por quien cumple el rol de tutor/a: “*... que se permita y se reciba la atención por parte de los tutores ante las opiniones del estudiantado a través de momentos de reflexión y expresión*” (TP1).

Por último, se genera un vínculo que sobrepasa la función de enseñanza para la cual están diseñadas las tutorías de pares: “*primero que nada, las tutorías no solo sirvieron para entregar información sobre el proyecto sino que también para formar vínculos con cada uno de los estudiantes*” (TP6), aspectos que permite una relación genuina que facilita la comunicación y las implicancias de sus ideas en el campo de la intervención:

*El aporte de las tutorías de pares fue muy satisfactorio para los estudiantes, ya que relacionarse con una figura par es absolutamente distinto a relacionarse con una figura de autoridad como los docentes. Eso le permitió a los estudiantes ser más espontáneos en la presentación de dudas y en los cuestionamientos acerca de la intervención.* (D2).

Para las/os participantes de este estudio, en las tutorías de pares se produce un ambiente que promueve el aprendizaje que se caracteriza por la comodidad, alejado de

una experiencia estresante: *“los pares promueven el acompañamiento continuo, generan sensación de validación y confort”* (D4).

Otro aspecto que las/os participantes consideran que fomenta un ambiente adecuado para el aprendizaje, se relaciona a que esta modalidad se caracteriza por generar confianza en el alumnado: *“el estar a la par en el rol de estudiantes, brindar un espacio en que exista la confianza de preguntar, guiar y comprender”* (TP2).

Este atributo se facilita porque en el espacio tutorial se establece una relación de horizontalidad entre la figura del/la tutor/a con el/la tutoreado/a que fomenta el intercambio de ideas y experiencias: *“genera un ambiente distendido, pues al ser pares, es más fácil hablar abiertamente de estigma y conocer las reales opiniones de los estudiantes, y desde ahí, poder en conjunto construir el aprendizaje”* (TP3).

Lo anterior, a juicio de las/os participantes permite que las/os estudiantes se sienten más seguro para aprender, incluso para cometer errores sin ser juzgados: *“además de entregar un espacio seguro en donde los compañeros pudieron sentirse a gusto de comentar, sin miedo, como se iban sintiendo con el proyecto”* (TP6). Por último, la tutoría de pares se considera que promueve un ambiente adecuado para el aprendizaje dado que es una metodología dinámica e interactiva: *“y la forma de interactuar con nosotras fue muy didáctica y entretenido. Aprendimos mucho”* (E43).

Para las/os participantes, hay algunos atributos que presentan las/os tutoras/es que son asociados a una experiencia de aprendizaje satisfactoria y significativa, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: la trayectoria formativa de las/os tutoras/es que permitió una toma de decisiones oportunas para el proyecto desarrollado:

*Los tutores, a través de su expertis y orientación personalizada, han proporcionado claridad y respuesta a nuestras inquietudes, lo cual ha enriquecido nuestro conocimiento y nos ha ayudado a abordar de manera más efectiva los desafíos relacionados con la reducción del estigma.* (E75).

El segundo aspecto se relaciona directamente con el anterior, en tanto, esa trayectoria formativa que las/os tutoras/es poseen y ofrecen a las/os tutoreadas/os, los transforma en referentes que despierta el deseo de alcanzar ese nivel de conocimiento y experiencia, fomentando la motivación por aprender: *“la motivación que en los grupos pueda surgir sobre que un par guíe un proceso. Reflejarse en ellos y viceversa”* (D1), *“es valorable recibir insumos de conocimiento y experiencia desde ellos a nosotros”* (E48).

El tercer elemento corresponde a la permanente disposición de ellas/os a responder consultas y resolver dudas: *“todo bien, el tutor explicó todo claramente y se notaba su preocupación por que nuestro trabajo se llevara a cabo de la mejor manera y se notaba su gran disposición de ayuda y resolver dudas”* (E24).

Complementando los atributos anteriores, se identifica que las/os tutoras/es presentan la capacidad de regular emocionalmente a las/os estudiantes mientras realizaban el proyecto de intervención socioeducativa para reducir el estigma, sobre todo cuando deben responder a otras exigencias académicas durante el semestre: *“el apoyo entregado por los tutores es muy eficiente, ya que ayuda a tomar decisiones, resumir, enfocarse en un tema y en relación a salud mental, asiste en bajar las ansias de un trabajo semestral”* (E4).

Por último, pero no menos importante, el uso de un lenguaje propio de la edad de las/os estudiantes por parte de sus pares tutoras/es, es un elemento que posibilita

incorporar con mayor facilidad los aprendizajes: “el acercamiento con un lenguaje más coloquial que “llega” a las generaciones” (TP4).

### Relaciones entre la tutoría de pares y el aprendizaje basado en proyectos

Este tema se refiere a las relaciones detectadas entre los contenidos revisados en clases con las/os docentes, el espacio tutorial y el proyecto de intervención. A continuación en la Figura 2 se presenta una síntesis de los subtemas y códigos que componen este tema.

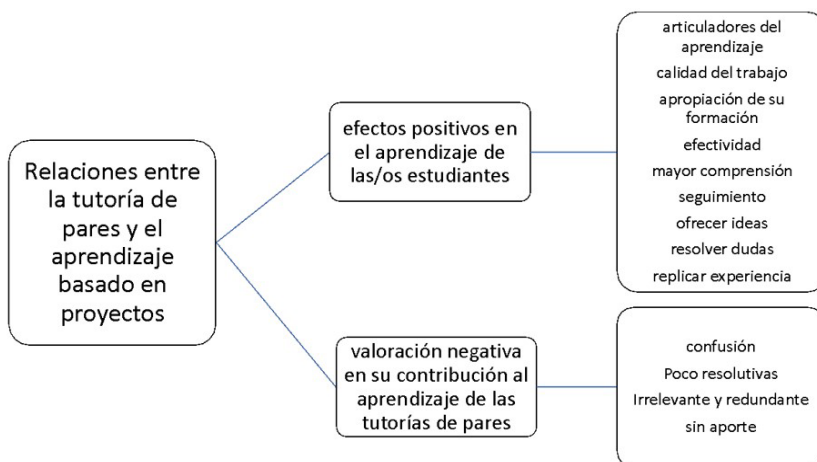


Figura 2. Subtemas y códigos del tema 2.

Fuente: elaboración propia.

Las/os participantes señalan que las tutorías de pares son un espacio que permite articular el aprendizaje que circula entre el aula y la ejecución de un proyecto de intervención socioeducativo: “en relación a los tutores pares, ... les permitió ... generar una articulación entre las y los estudiantes y nosotras como docentes” (D5).

Por otro lado, uno de los beneficios es que permite que las/os estudiantes alcancen los resultados que la actividad académica les demanda: “Sin duda creo que los estudiantes lograron con los objetivos que se tenían en un principio, fueron capaces de entregar un trabajo acorde con lo planteado y de calidad” (TP6).

Al mismo tiempo ofrece mayor efectividad en el proceso del aprendizaje: “fue efectivo y ayudo a desarrollar de buena manera el proyecto” (E32), ya que permite una mayor comprensión de los que deben hacer en el proyecto: “fue muy bueno para guiarnos y orientarnos en el proyecto, nos ayudó a entender mejor de que se trataba todo” (E17). Todos estos elementos producen una apropiación de su proceso formativo: “invita a los estudiantes a ser más protagonistas de su proyecto” (TP1).

Las tutorías de pares permite un rastreo sistemático del proyecto que las/os estudiantes desarrollan, basado en el acompañamiento que las/os tutoras/es prestan: “me parece un buen aporte en el sentido de incorporar a estudiantes en el proceso de formación de otros estudiantes, lo que permitió el seguimiento de los proyectos” (D5).

Durante el desarrollo de las tutorías se rescata que permiten el intercambio de ideas que favorecen la ejecución del proyecto: “muy buen apoyo, puesto que nos guían si es que vamos

bien en la realización del trabajo y nos brindan buenos consejos” (E49). Simultáneamente, permite que las/os estudiantes puedan resolver las dudas que van apareciendo en el desarrollo del proyecto: “Muy buena! Dedicada y respondía todas las dudas” (E72).

Por último, dado los buenos resultados en el proyecto desarrollado y las propiedades favorables para facilitar los aprendizajes, las/os participantes estiman que las tutorías de pares son una estrategia de enseñanza-aprendizaje que debiesen ser incluidas en otras asignaturas a lo largo del plan de estudio: “me pareció muy bueno, debería implementarse en otros ramos también en donde se vea esta figura de tutor” (E14).

A pesar de las opiniones favorables recién descritas, las/os participantes consideran que hay varios aspectos de esta experiencia que generan la apreciación de que las tutorías de pares no ofrecen aprendizajes significativos. Para algunas/os de ellas/os el espacio tutorial ofreció confusión más que soluciones u orientación a la tarea: “no sirve mucho, confundió más de lo que ayudó” (E58). Para otras/os las tutorías de pares fueron poco resolutivas, con escaso sentido práctico, transformándose en una experiencia desagradable “si teníamos dudas al responderlas quedábamos con las mismas dudas” (E20), “negativa, ya que para estas tutorías si uno no tenía dudas era tiempo perdido, no hubo una guía o mayores consejos” (E29).

Para algunas/os participantes la información que se presentaba por parte del tutor/a era irrelevante y redundante, ya que eran instrucciones que ya habían sido entregada por el/la docente en el aula: “mejor hubiera sido destinar una hora de clase solo a eso, ya que la profesora de asignatura había entregado las instrucciones acerca del trabajo en clases por lo que ya sabíamos cómo hacer el proceso” (E30). Por último, para algunas/os este espacio derechamente no contribuyó en su aprendizaje: “desde mi punto de vista, no fue mucho” (E61).

### Aspectos que interfieren el aprendizaje en las tutorías de pares

En este tema se abordan los aspectos de las tutorías de pares, que a juicio de las/os participantes obstaculizan la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos durante un proyecto de intervención socioeducativa. A continuación, en la Figura 3 se presenta una síntesis de los subtemas y códigos que componen este tema.

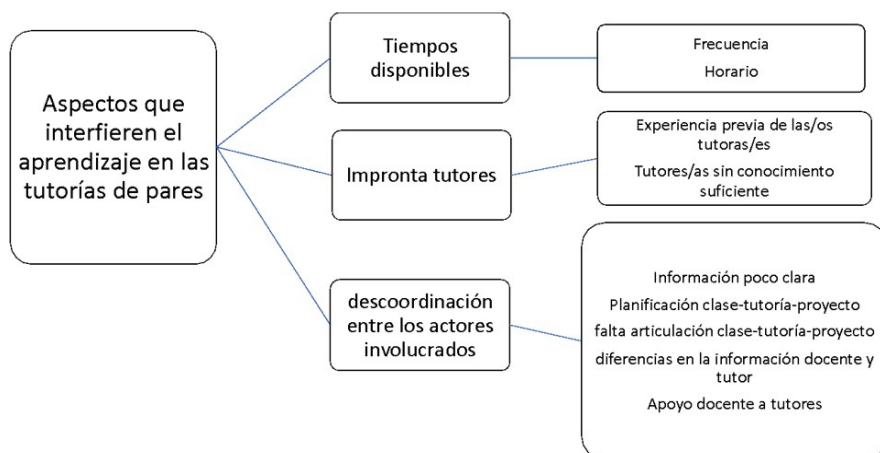


Figura 3. Subtemas y códigos del tema 3.

Fuente: elaboración propia.

Las/os participantes mencionan que es complejo destinar tiempo a participar en las tutorías de pares, ya que no están contempladas en el horario habitual de clases de la asignatura, ni tampoco como trabajo autónomo: “*que se realice en espacios extra clases, lo que dificulta bastante la organización de las y los estudiantes*” (D5). Por otro lado, para algunas/os la frecuencia de las tutorías deberían aumentar para que se puedan aprovechar de mejor manera: “*sirven en general, pero según los estudiantes deberían ser más seguidas*” (D3).

Algunas/os tutoras/es no contaban con los conocimientos necesarios para apoyar el proyecto, en los temas relacionados al estigma y la salud mental, como a los aspectos propios que demandaba el proyecto ofreciendo ideas y alternativas poco consistentes para su ejecución: “*estuvieron presentes durante el proceso en el aula, pero quizás faltó más dominio para guiar dudas e inquietudes*” (E70).

Otra situación que relevan las/os participantes como obstaculizador de los aprendizajes es la falta de experiencia de las/os tutoras/es y de las/os mismas/os estudiantes con este tipo de metodologías durante su proceso formativo: “*los aspectos que dificultan, tienen relación que para los tutores pares no habían tenido la experiencia de esta modalidad*” (D5).

Uno de los elementos más sentido para las/os participantes, tuvo relación con la falta de coordinación entre los actores involucrados en esta experiencia. Lo cual se expresó en que para algunas/os existió una desarticulación entre el aporte de las/os docentes y el proyecto en sí mismo: “*Dar más información en clases de cómo hacer la intervenciones*” (E38).

Este aspecto se refuerza porque a juicio de las/os participantes faltó un apoyo permanente y regular por parte de las/os docentes hacia las/os tutoras/es que les permita a estas/os últimos estar más preparados para responder las consultas: “*los tutores son buenos pero los docentes no le dan la suficiente información como para que ellos tengan materia para ayudarnos*” (E47).

Otro aspecto que da cuenta de la descoordinación entre las/os actores involucradas/os en el estudio, es la diferencia de información que entregaban las/os docentes a las/os estudiantes en torno al proyecto:

*Creo que en mi caso particular estas tutorías me confundían más de lo que me aportaban, puesto que no había una coordinación de la información que compartía el tutor con la profesora. Corrigiendo este punto tal vez se podría mejorar el aporte del tutor.* (E62).

El último subtema que se estima interfiere en el proceso de aprendizaje corresponde a la organización de la experiencia formativa, la que incluye la circulación de información poco clara y precisa:

*Mejores instrucciones y comunicación, por ejemplo, a nuestro grupo nos dijeron que no podía ser algún familiar y al momento de presentar habían dos grupos que les hicieron la intervención a sus familias, porque quedamos sorprendidas porque cuando nosotras preguntamos dijeron que no se podía, lo que nos dificultó mucho más la realización de trabajo.* (E12).

Finalmente, un aspecto a mejorar es la planificación y coordinación entre las distintas instancias que los estudiantes participan en esta experiencia, particularmente entre las tutorías de pares y el proyecto de intervención socioeducativa: “*Mejor organización y fases del proyecto*” (E20). Simultáneamente es necesario que las/os docentes sean capaces de

seguir y dar cumplimiento a la planificación de la asignatura para mejorar la experiencia: “*la organización de los docentes y syllabus*” (TP4).

## **Discusión**

Los resultados de este estudio ofrecen luces tanto de las ventajas como de los desafíos de las tutorías de pares, como estrategia de apoyo en la realización de un proyecto de intervención socioeducativa para reducir el estigma hacia personas con diagnóstico psiquiátrico en estudiantes de tercer año de la carrera de terapia ocupacional.

El aprendizaje basado en proyectos favorece la transferencia de los conocimientos teóricos presentados en clases e incentiva el interés por la investigación (Rodríguez-Sandoval et al., 2010; Martins et al., 2018), ya que esta metodología ofrece la oportunidad para diseñar soluciones a problemas reales recopilando datos y realizando consultas adicionales (MacLeod & van der Veen, 2020; Botella & Ramos, 2019). En este sentido, esta experiencia permite sostener que cuando las/os estudiantes realizan un proyecto de intervención socioeducativa y cuentan con el apoyo de un/a tutor/a par, se entregan condiciones que facilitan el desarrollo de dichos aprendizajes, ya que se les ofrece un espacio para buscar información, proponer soluciones y debatir la pertinencia de ellas, considerando la situación y/o problema a resolver.

Las tutorías de pares es una estrategia eficiente para el desarrollo de aprendizajes ya que tienden a generar un ambiente más acogedor y de mayor confianza entre tutor/a y tutoreada/o (Jawhari et al., 2021; Varghese & Zijlstra-Shaw, 2021; Valenzuela León et al., 2022). Por su parte, el aprendizaje basado en proyectos permite desarrollar la autonomía de las/os estudiantes, lo que impulsa a que éstas/os sean los protagonistas de su propio aprendizaje (Bell, 2010; Morales et al., 2022). Los hallazgos permiten señalar que al combinar ambas metodologías se potencia el desarrollo de esas competencias. Las razones para ello estarían dadas por las habilidades de acogida, comprensión y empatía que despliegan las/os tutoras/es. Además, se fortalecen cuando las/os tutoras/es presentan disposición a resolver las dudas y a vincularse a través de un lenguaje coloquial propio de la edad de las/os tutoreadas/os.

Las/os pares son reconocidas/os como modelos positivos a seguir motivando el aprendizaje entre las/os tutoreadas/os, lo que permite desarrollar las habilidades de liderazgo que son de utilidad para el desempeño de las/os estudiantes (Larkin & Hitch, 2019). Los hallazgos sugieren que esta motivación por alcanzar a las/os pares se impulsa cuando éstas/os presentan dominio de los temas que abordan, son capaces de entregar buenas ideas, de articular los contenidos de la asignatura con las situaciones que se presentan durante el desarrollo de la intervención socioeducativa y de resolver las dudas de las/os estudiantes tutoreadas/os. Por el contrario, cuando no se demuestran estas capacidades provocan confusión, falta de sentido y desinterés por participar en las tutorías de pares.

Para Marshall et al. (2021) la enseñanza de pares puede estar condicionada por la capacidad de comunicación y retroalimentación entre estudiantes y tutoras/es, por la habilidad de gestionar adecuadamente la participación de las/os estudiantes y por el hecho de prepararse adecuadamente para resolver situaciones que son únicas y nuevas por parte de las/os tutoras/es. Los resultados presentados confirman lo anterior, por tanto son condiciones que se debe tener en cuenta para manejar expectativas de docentes, tutoras/es y tutoreadas/os, especialmente cuando se encuentran en el marco de un proyecto de intervención socioeducativa como la experiencia analizada. Para ello, resulta fundamental preparar de mejor manera a las/os tutoras/es en su labor generando espacios de retroalimentación permanente con el cuerpo

docente para fortalecer las competencias cognitivas y actitudinales de ellas/os, al mismo tiempo, es necesario educar a las/os tutoradas/os sobre los propósitos específicos de las tutorías de pares y su importancia en el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Topping (2022) sugiere que las tutorías de pares son una estrategia educativa exitosa, pero que requieren contar con una buena coordinación y comunicación entre los actores involucrados en su desarrollo, con una buena planificación, supervisiones permanentes, apoyos y recursos económicos. Los hallazgos corroboran estas sugerencias, al mismo tiempo alertan sobre la importancia de ser incluidas de manera formal y sistemática en los planes de estudios y de que su ejecución se realice en tiempos contemplados en las actividades propias de la asignatura en la cual se inscriben, ya que de lo contrario son percibidas como una carga extra a las actividades que las/os estudiantes cumplen.

Según Estigmar (2016) la formación de habilidades como pensamiento crítico, motivación y habilidades colaborativas se benefician de la enseñanza entre pares. En tal sentido, los resultados de este estudio sugieren que dichas virtudes se asocian en cierta medida a que las/os estudiantes se sienten respetados al momento de dar sus ideas y por sobre todo a que en este espacio reciben contención emocional que les permite integrar los aspectos afectivos y cognitivos involucrados en el aprendizaje.

Por último, resulta relevante indicar que las/os participantes no hicieron ninguna alusión negativa ni positiva al hecho de que las tutorías fuesen virtuales y sincrónicas. Si bien esto no fue consultado directamente, el hecho de que no se encuentren en los resultados parecen confirmar que tienen iguales o mejores frutos que cuando se realizan de manera presencial (Topping, 2023; Valderrama Nuñez et al., 2023).

## **Conclusiones**

La tutoría de pares es una estrategia que usada en el marco del aprendizaje basado en proyectos entrega un apoyo efectivo y significativo para la ejecución adecuada de una intervención socioeducativa. Se sugiere su uso de manera planificada, con objetivos claros y comunicados oportunamente a estudiantes, tutores y docentes. Se valora su capacidad de generar un clima adecuado para que las/os estudiantes aprendan contenidos teóricos-prácticos, exploren alternativas, compartan opiniones y reflexionen sobre las acciones que realizan en la práctica.

En el campo de la formación de terapeutas ocupacionales y de otras disciplinas socio-sanitarias, esta modalidad aun requiere ser estudiada en distintas combinaciones de metodología de enseñanzas para identificar y explorar su potencial, entre estas podemos mencionar las asociadas al desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de pregrado, en el desarrollo de habilidades de intervención social y clínica durante las practicas curriculares y prácticas profesionales en estudiantes de niveles intermedios y avanzados respectivamente. También es importante que se impulsen estudios en los distintos niveles de formación de los planes de estudio (inicial, intermedio y final), de tal manera que se pueda definir con mayor certeza, en qué momento de la formación ofrecen mayor utilidad para la adquisición de aprendizajes esperados.

Un ámbito que no se aborda en este estudio pero que resulta de interés en futuras investigaciones, sería identificar los aprendizajes que las/os estudiantes de terapia ocupacional y otras carreras del ámbito socio-sanitario, adquieren sobre el estigma público cuando realizan proyectos de intervención socioeducativa en población general,

poniendo énfasis en el aporte que pueden ofrecer a la reducción del estigma y sus efectos negativos de quienes lo padecen con dichas acciones.

Una limitación que puede presentar este estudio es que cuatro de las/os investigadoras/es son docentes de la asignatura en la cual se implementó la innovación educativa analizada, por lo tanto es difícil que presenten una perspectiva totalmente imparcial de la experiencia vivida. De todas formas, se estima que su experiencia es un aporte al estudio, ya que ofrecen una perspectiva que complementa la de los docentes que no forman parte del equipo investigador. Otra limitación puede estar dada por que las bases del concurso que financiaron este estudio, solicitaban un informe de resultados en un periodo de tiempo breve luego de haber culminado la experiencia, esta situación pudo restringir la capacidad de reflexionar plenamente sobre los beneficios y desafíos de ésta por parte de las y los participantes.

## Referencias

- Aguilar, D., Kaskutas, K., & McAndrew, R. (2023). A dyad model of peer-assisted learning in an occupational therapy student experiential learning clinic for hand therapy. *Journal of Occupational Therapy Education*, 7(3), 1-13.
- Álvarez, A. (2018). Descifrar las tutorías entre pares. Concepto, aportes y desafíos. In C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje* (pp. 63-78). Montevideo: Universidad de la República.
- Bell, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos para el siglo XXI: habilidades para el futuro. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.
- Benoit, C., Castro, R., & Jaramillo, C. (2019). Aprendizaje y formación valórica en la enseñanza mediante tutorías entre pares. *Praxis y Saber*, 10(22), 89-113.
- Botella, A., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis a practical guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654.
- Byl, E., & Topping, K. (2023). Student perceptions of feedback in reciprocal or nonreciprocal peer tutoring or mentoring. *Studies in Educational Evaluation*, 79, 1-13.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Chang, S. C., & Wongwatkit, C. (2023). Effects of a peer assessment-based scrum project learning system on computer programming's learning motivation, collaboration, communication, critical thinking, and cognitive load. *Education and Information Technologies*, 29, 7105-7128.
- Couchet, M. (2018). Las tutorías entre pares en la transformación de la enseñanza universitaria: de estructuras de apoyo a modelos pedagógicos alternativos. In C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje* (pp. 48-63). Montevideo: Universidad de la República.
- Delgado, J., Medina, N., & Becerra, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *Rehuso*, 5(2), 14-26.
- Di Silvestre, M. (2012). *Investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Santiago: PIMOedit.
- Dunleavy, K., Galen, S., Reid, K., Dhar, P., & DiZazzo-Miller, R. (2017). Impact of interprofessional peer teaching on physical and occupational therapy student's professional role identity. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 6, 1-5.



- Estevam, C., Basilio, A., Sticca, M., & Versuti, F. (2018). Programa de tutoría por pares no ensino superior: Estudo de caso Artigo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 185-195.
- Estigmar, M. (2016). Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring*, 24(2), 124-136.
- Fonda, N., & Ross, L. (2023). Interprofessional peer assisted learning: paramedic students learning falls assessments from occupational therapy students. *Journal of Interprofessional Care*, 37(6), 1032-1035.
- Grandón-Fernández, P., Saldivia-Bórquez, S., Cova-Solar, F., Bustos-Navarrete, C., & Turra-Chávez, V. (2016). Análisis psicométrico y adaptación de la escala de actitudes comunitarias hacia la enfermedad mental (CAMI) en una muestra chilena. *Universitas Psychologica*, 15(2), 153-162.
- Jawhari, A. A., Safhi, M. A., Magadmi, M. M., Alobaidi, R. H., Alghamdi, K. M., Basyouni, R. N., Saggaf, O. M., Yasawy, M. A., & Magadmi, R. M. (2021). Effect of peer-assisted learning on enhancing clinical research skills among medical students: students' and tutors' perceptions. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 685-696.
- Kinirons, S. A., Reddin, V. M., & Maguffin, J. (2019). Effects of Alternating dissection with peer teaching and faculty prosected cadaver demonstrations in a physical therapy and occupational therapy gross anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 12(5), 468-477.
- Larkin, H., & Hitch, D. (2019). Peer Assisted Study Sessions (PASS) preparing occupational therapy undergraduates for practice education: A novel application of a proven educational intervention. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(1), 100-109.
- MacLeod, M., & van der Veen, J. (2020). Scaffolding interdisciplinary project-based learning: a case study. *European Journal of Engineering Education*, 45(3), 363-377.
- Marshall, M., Dobbs-Oates, J., Kunberger, T., & Greene, J. (2021). The peer mentor experience: benefits and challenges in undergraduate programs. *Mentoring & Tutoring*, 29(1), 89-109.
- Martins, F., Martinho, W., Lopes, B., & Almeida, R. (2018). Implicación en ocupaciones sostenibles: cambios de hábitos de vida desde los espacios de la práctica educativa. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(2), 345-355. <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1143>.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. a methods sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morales, M. J., Cárdenas, M. P., Reyes, J., & Méndez, Y. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 53-58.
- Oliveira, C. A., de França Carvalho, C. P., Céspedes, I. C., de Oliveira, F., & Le Sueur-Maluf, L. (2015). Peer mentoring program in an interprofessional and interdisciplinary curriculum in Brazil. *Anatomical Sciences Education*, 8(4), 338-347.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Piñero, L., & Perozo, L. (2021). Enfoque de no escisión en la investigación cualitativa. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 17(50), 5-16.
- Pittenger, L., Fierke, K., Kostka, S., & Jardine, P. (2016). Developing interprofessional facilitators and leaders: utilization of advanced health profession students as interprofessional (IPE) facilitators. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 8(1), 52-58.
- Rees, E., Quinn, P., Davies, B., & Fotheringham, V. (2016). ¿How does peer teaching compare to faculty teaching? A systematic review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 38(8), 829-837.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Stephens, J., Hall, S., Andrade, M., & Border, S. (2016). Investigating the effect of distance between the teacher and learner on the student perception of a neuroanatomical near-peer teaching programme. *Surgical and Radiologic Anatomy*, 38, 1217-1223.
- Topping, K. J. (2022). Peer education and peer counselling for health and well-being: a review of reviews. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 1-19.

- Topping, K. J. (2023). Advantages and disadvantages of online and face-to-face peer learning in higher education: a review. *Education Sciences*, 13(4), 1-13.
- Usher, M., & Barak, M. (2018). Peer assessment in a project-based engineering course: comparing between on-campus and online learning environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 745-759.
- Valderrama Nuñez, C. M., Roa Hernández, K., Landeros Díaz, C., Reyes Macias, J., & Quilabrán Meneses, M. (2023). Tutorías virtuales postpandemia: implicancias en los aprendizajes de estudiantes de terapia ocupacional que cursan sus prácticas profesionales. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3460.
- Valenzuela León, J., Cirineu, C. T., & Navarro Hernández, N. (2022). Uso del yo como herramienta terapéutica: una experiencia formativa de terapia ocupacional en pregrado. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3280.
- Varghese, A. M., & Zijlstra-Shaw, S. (2021). Teaching to learn: using peer-assisted learning to complement the undergraduate dental curriculum. *European Journal of Dental Education*, 25, 762-767.
- Veerabhadrapa, S., Ramalu, D., Jin, E., Lyn, F., Valautham, D., Ramamurthy, P., Zamzuri, A. T. B., & Yadav, S. (2021). Effectiveness of online peer assisted learning as a teaching methodology for dental undergraduate students. *Educación Médica*, 22(6), 320-324.
- Vera-Cazorla, M. J. (2014). La evaluación formativa por pares en línea como apoyo para la enseñanza de la expresión escrita persuasiva. *Revista de Educación a Distancia*, (43), 1-17.

---

#### **Contribución de los Autores**

Cristian Mauricio Valderrama Núñez contribuyó en concepción del texto, metodología y análisis de datos, redacción y revisión del documento, aprobación de la versión final. Jenny Avendaño Cartes, Bianca Puntareli Vicencio, Roxanna Zolezzi Gorziglia y Macarena Quilabrán Meneses contribuyeron en el análisis de datos, redacción y revisión del documento, aprobación de la versión final.

---

#### **Fuente de Financiamiento**

Vicerrectoría Académica de la Universidad Andrés Bello, través del concurso para la innovación educativa 2023.

Autor para la correspondencia  
Cristian Mauricio Valderrama Núñez  
e-mail: cvalde56@edu.udla.cl

---

#### **Editora de sección**

Profa. Dra. Daniela Edelvis Testa